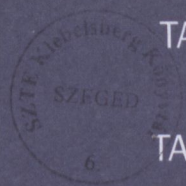


2012. DEC. 2-1

54822
371 M43



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

4

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2012. 52. ÉVFOLYAM



TARTALOM

CHABRECSEK TERÉZIA: „Labirintus” (Vizuális tehetséggondozó műhely alsó tagozatosoknak)	1
MAJOR FERENCNÉ: Rajzos történetek az idegennyelv-oktatásban	10
BELÁJSZKI NEVENKA: Egy sikeres nemzetközi iskolai együttműködés eredménye, tapasztalatai, hatása a tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlődésére	16
BORKOVITS MARGIT: Délutáni mozgásprogram hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatására	20
PUSZTAI-VARGA ILDIKÓ – SARKADI ÁGNES: Diszlexiások nyelvi képzése a Szegedi Tudományegyetemen	30



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Jancsák Csaba

Juhász Valéria

Szerkesztőbizottság:

*Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),
Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)*

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

„Labirintus”

Vizuális tehetséggondozó műhely alsó tagozatosoknak

CHABRECSEK TERÉZIA

chabrecsek@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola és AMI



2011 tavaszán örömmel kaptuk a hírt, hogy nyert az Oktatásért közalapítvány (NTP-OKA-XXI-002) által kiírt *A közoktatásban működő tehetséggondozó műhelyek támogatása* című pályázatunk. A támogatás egy 10×3 órás tehetséggondozó műhely megvalósítását, valamint egy tehetségnap megrendezését tette lehetővé. A következőkben arról szeretnék beszámolni, hogy:

- Kik voltak a műhelymunka résztvevői?
- Melyek voltak a program főbb céljai, és milyen módszert alkalmaztam?
- A foglalkozások során mely témakört dolgoztuk fel, és azt hogyan tettük?
- Mit foglalt magában a tehetségnap?

Tehetséges gyerekek, a műhelymunka résztvevői

Arról, hogy a gyerekek közül kik bizonyulnak tehetségesnek a képzőművészet terén, igen eltérő megközelítéseket találunk a szakirodalomban. A Mönks-féle tehetségmodellt alapul véve, tehetséges az a személy, aki az *átlagot meghaladó tehetség* mellett megfelelő *motiváltsággal*, a feladat iránti *elkötelezettséggel és kreativitással* is rendelkezik *egyidejűleg*. E három egymást metsző körhalmazt egy háromszög veszi körül, melynek csúcsai jelképezik az egyénre hatást gyakorló családot, iskolát és a kortársakat.

Guilford 1956-ban kidolgozott értelmezése szerint az alkotóképességet, a *kreativitást* a következő divergens képességek jellemzik (Gergencsik 1987):

- Fluency – könnyedség: a szellemi termékenység könnyedsége, gyorsasága, mennyisége, folyékonysága.
- Flexibility – rugalmasság: a szellemi mozgékonyság képessége, a változó igényekhez való hajlékony alkalmazkodás.
- Redefinition – úrafogalmazás: a szellemi struktúrák átszervezése, átértelmezése, átértékelése, átalakítása vagy legalább felülvizsgálata.
- Sensibility – problémaérzékenység: a probléma észrevése, megértése, megoldásának igénye, vállalása.
- Elaboration – kidolgozottság: a részletek kidolgozásának, a komplexitásnak az igénye, preferenciája.

A vizuális tehetség fajtái

- Alkotói tehetség: az ábrázoló, tervező és konstruáló, másoló, reprodukáló képesség magas szintje.
- Befogadói tehetség: a vizuális megfigyelő- és elemzőkészség, memória, fantázia magas szintje (Kárpáti 1995).

Gardner (1980) megállapítása szerint a vizuális területen tehetséges gyerekek ugyanazokon a rajzfejlődési fázisokon mennek végig, amelyeken átlagos társaik, legfeljebb hamarabb kezdenek rajzolni, és gyorsabban fejlődnek ezen a téren. Rajzaik hamar elérik a realisztikus szintet. Nagyon sok részletet rajzolnak, három-négy éves korban már képesek a perspektívát is ábrázolni (Gyarmaty 2002).

Gardner állapította meg azt is, hogy a művészeti tehetségek nagy gyűjtők is. Úgy elégitik ki vizuális ingerek iránti éhségüket, hogy körülveszik magukat képzeletük képeivel és olyan tárgyakkal, amelyek tetszenek nekik (Gyarmathy 2002).

A talentumok a képzőművészetben általában nem tűnnek fel olyan korán, és nem bontakoznak ki olyan gyorsan, mint a zenében. A képzőművészetben kivételesek az ifjúkori nagy tehetségek, viszont nem ritka, hogy a talentum viszonylagosan későn nyilvánul meg. Winner és Martino (1993) megerősítik ezt a véleményt: a korai vizuális tehetség valóban ritka. A képzőművészet terén kiemelkedők általában 8-10 éves kor után mutatnak csak tehetséget (Gyarmathy 2002).

A tehetségek rajzai realisztikusak, felnőttesek, komplexek és strukturáltak. Jól tudnak más stílusában ábrázolni. Ugyanakkor kézírásuk nem jobb, mint másoké. A szerzőpáros azt is megállapítja, hogy a képzőművészeti tehetségek családjában mindig található művész vagy kézműves vagy valamilyen esztétikai területen dolgozó (Gyarmathy 2002).

A tehetséges gyerekek gyakran egész fantáziavilágot alkotnak, és jobban szeretnek ebben a képzeletvilágban rajzolni, minthogy a formákkal kísérletezzenek. Így is nagy gyakorlatra tesznek szert, mert rengeteg rajzot készítenek, és igen kitartóan rajzolnak (Golomb 1992).

A képzőművészeti tehetség azonosítására vonatkozó standardizált tesztek eredményességét, megbízhatóságát – akár a rajzkészséget, akár a kreativitást mérik is – sok kutató megkérdőjelezi. Winner és Martino (1993) szerint – mivel a művészeti tehetségnek nincs meggyőző definíciója – a tesztek nem veszik figyelembe a különböző képzőművészeti ágakhoz szükséges speciális képességeket, és nincs semmilyen bizonyíték arra, hogy a tesztek által azonosított tehetségek valóban kiemelkedőbbek másoknál.

A standardizált teszteknel nagyobb hatékonyságot mutatnak az informális eljárások, pl. a jelölés (maga a diák, szülő, tanár azonosítja a tehetséget), a nem standardizált rajztesztek, a vázlatgyűjtemény elemzése, illetve az iskolai teljesítmény.

Figyelembe véve az előzőeket, a műhelymunka résztvevőinek kiválasztása meghívásos alapon történt. Rajz szakos kollégáimmal azokat a gyerekeket javasoltuk, akik különösen érdeklődőek, fogékonyak a vizuális problémák iránt, hozzáállásukkal, megnyilvánulásaikkal, alkotásaikkal már valamilyen módon felhívták figyelmünket tehetségükre (nem csupán ábrázoló-kifejező tehetségre).

Művészeti iskola lévén heti minimum 2 (előképző 1., 2. oszt.), de akár 8 órában is folyamatosan követhetjük az év, illetve az évek során ezeket a gyerekeket. Mivel a művészeti iskola délutáni képzőművészeti foglalkozásaira bárki (angol, német vagy ének tagozatos, sőt más iskolába járó gyermek is) jelentkezhet, igen széles körből választhattuk ki a gyerekeket. A válogatásnál viszonylag megbízható és elegendő információ állt rendelkezésünkre.

A műhelymunkában részt vevő gyerekeket a következőképpen jellemezhetjük:

Az általános intellektuális képességeik mellett kiemelkednek kreativitásukkal, vizuális képességeikkel. Érzékenyek, nyitottak a különböző vizuális problémákra. Kiváló megfigyelők, feltűnően jó a vizuális memóriájuk. Apró részletekre is kiterjed a figyelmük. Gyorsan felfedezik a változtatásokat, különbségeket. Rajzaik többnyire részletezőek, színben gazdagok. Gyakran alkalmaznak egyedi megoldásokat, elképzeléseik határozottak. Van nekik impulzív, egyedi ötletekkel sziporkázó típusok is. Nekik az ötletek a legfontosabbak, a kivitelezéshez már nincs annyi türelmük. Ők pillanatok alatt „kész” vannak a munkával. (Náluk előfordulhatnak magatartásbeli problémák.) Míg mások rögtön térben kezdenek el gondolkodni. Ők a nagy „papírevő” modellezők. Összességében a kiválasztott gyerekek a vizualitás valamely területén: rajztudás (leképezés), tervezés-konstruálás, másolás-reprodukálás, befogadás, elemzés-értelmezés, jel- illetve szimbólumalkotás terén kiemelkedők. (A vizuális tehetség egyértelmű felismerése 16 éves kor előtt nem lehetséges.) (Kárpáti 1995). A kiválasztott gyerekek többségére az elmélyült, türelmes feladatmegoldás, alkotómunka volt jellemző, ugyanakkor akadtak impulzívabb, időnként magatartási problémákkal küzdő gyerekek.

Összefoglalva: a tehetséggondozó műhely résztvevőinek kiválasztásánál – a szakirodalom tehetségfogalmainak és a tehetségek felismerésére vonatkozó kutatási eredményeinek felhasználásával – a személyes kontaktuson alapuló gyakorlatot követtük. A tehetséges gyerekek kiválasztásánál végül különböző „praktikussági szempontokat” is szem előtt tartunk: a közel azonos életkort, valamint azt, hogy a program beindulása esetén a gyerekek *mobilitálhatóak* legyenek. (Sajnos ez utóbbi a felső tagozatos korosztályt – az előzetes felmérés alapján – kizárta számtalan délutáni elfoglaltságuk miatt.)

A program céljai, az alkalmazott módszerek

A tehetséggondozó műhely programjának kidolgozása során a következő célok, feladatok megvalósítását tartottam a legfontosabbnak:

- A feladatok, a megoldásra váró problémák legyenek alkalmasak a vizuális tehetségek képességterületeinek feltérképezésére, a tehetségek továbbfejlesztésére. (Remélve, hogy a foglalkozások során ezen tehetségterületek esetleg tovább bővíülhetnek.)
- A foglalkozások légköre tegye lehetővé a kísérletező, felfedező, egyéni utakat kereső, érdeklődő hozzáállást.
- A műhelymunka foglalkozásainak során a gyerekek megfelelően motiváltak: aktív, kreatív résztvevők legyenek.

- A domináns képességterületek megerősítése mellett a gyerekek érezzenek késztetést az újabb területeken történő kísérletezésre, további tapasztalatok megszerzésére és átélésére.
- A program feladataiban az individualizált munkák mellett a szociális kompetenciák fejlesztésére alkalmas csoportmunkák beépítését is fontosnak tartottam.
- Feladatomnak tekintettem a nem megfelelő önértékeléssel rendelkező gyerekek reális önképének kialakítását (egymáshoz történő viszonyítások), a gátlásos gyerekek megerősítését. A különbözőség elfogadására való nevelést.
- Fontosnak tartottam, hogy a feladatok, játékok az adott kérdéskört a lehető leg-sokoldalúbban járják körül, a vizualitás ne csak mint egy elszigetelt téma jelenjen meg a foglalkozások során, hanem legyen interdiszciplináris.
- A feldolgozott témák fő inspirálójaként a művészettörténetet, annak egy ókori fejzetét, Krétát választottam. A feladatok, problémák, játékok megtervezésénél a célom a művészettörténet aktualizálása, életszerűvé tétele volt. Olyan lehetőségeket, kapcsolódási pontokat igyekeztem felkutatni, melyek aktuálisak mai világunkban, ugyanakkor a gyerekek életkori sajátosságait is maximálisan figyelembe veszik.
- A tehetséggyondozó program során elsősorban a projektoktatás módszereit alkalmaztam, amelyek hasonló, általam kidolgozott programoknál már beváltak.
- A projektmunka során a hagyományos iskolai feladatokkal ellentétben legtöbbször nem egy, hanem számtalan jó megoldása lehet a feladatoknak. Ezek a feladatok tehát nagyban segítik, hogy a gyerekek megpróbálják megérteni, elfogadni egymás gondolatmenetét, munkáját, ezáltal erősítik a szociális kompetenciájuk fejlődését.

Egyes feladatokhoz szükséges, hogy kidolgozzanak megoldási terveket, stratégiákat. Az ilyen irányú ismeretek elsajátítása a későbbiekben jól használható algoritmusként segítheti majd a gyerekeket az önálló megoldási tervek elkészítésénél.

A feladatok csoportos megoldása elősegíti az *együttműködést, munkamegosztást*, valamint a csoport érdekében történő *felelősségvállalást*.

A módszer lehetőséget biztosít az adott téma sokoldalú, komplex megközelítésére, a gyerekek bepillantást nyerhetnek a különböző tudományágakba (pl. művészettörténet, történelem, geológia, térképészet, régészet, építészet stb.)

Összefoglalva: a projekt mint módszer hatékonyan segítheti a képességek, attitűdök kialakítását, fejlesztését. A projekt alapú vizuális tehetséggyondozás a személyiség, a kreativitás, a problémamegoldó képesség, a kommunikáció fejlesztésének fontos színtere lehet.

„Labirintus”, a vizuális tehetséggondozó műhely programja

1. foglalkozás

Az ismerkedést követően tájékoztattam a gyerekeket a pályázatról, a tehetséggondozó műhelybe történő beválogatásról. Ismertettem a program céljait, témáját, a főbb témaköröket.

- A Minotaurusz-legenda megismerése után, képzeletbeli időutazás résztvevőiként a helyszínre látogattunk a térképek, a földgömb és az internet segítségével.
- A knósszosi palota: a legenda és a tények közötti összefüggések feltárása. Művészettörténeti ismeretek elsajátítása: PPT bemutató.

Új fogalmak értelmezése: időszámítás, ókor, sziget, alaprajz.

Labirintus építése: padokból, székekből konstruáljuk közös munkával.

Labirintus játék:

A gyerekek párokat választottak. Az egyikük Thészeusz, a másikuk Ariadné szerepében vett részt a játékban. Az Ariadnéknak végig kellett vezetniük bekötött szemű párjukat a „sötét” labirintuson úgy, hogy csak szóbeli instrukciókkal irányíthatták őket. Azok a párok voltak a legsikeresebbek, akik a lehető legkevesebbszer ütköztek neki a „labirintus” falának.

Főbb fejlesztési területek:

A vizuális memória fejlesztése, térbeli tájékozódás verbális utasítások alapján; bizalom, csoportépítő játék, szerepjáték (irányító-irányított), szerepcserék, egymásrautaltság, együttműködés, térérzékelés, irányok pontos instrukciója, tartós koncentráció, kreativitás.

A mi labirintusunk:

A gyerekek 3-4 fős csoportokat alkottak. A feladat instrukciója a következő volt:

- Az előző játékban padokból, székekből építettünk labirintust. Gondolkozzatok azon, még hogyan, miből lehetne labirintust építeni!
- Gyűjtsetek minél több ötletet! (csoportmunka, verseny)
- Válasszátok ki a számotokra legeredetibb, a teremben kivitelezhető, megvalósítható ötletet!
- A tervetek maradjon titok! A következő foglalkozáson meg kell építenetek ezt a labirintust!

2. foglalkozás

A mi labirintusunk:

- Építsétek meg az előző alkalommal megtervezett labirintust!

A csoportmunkában megépített labirintusok értékelése. Szempontok: *ötletesség, egyediség, esztétikum.*

A legfontosabb számomra:

- A kapott rajzlapra rajzoljatok egy olyan labirintust, amely a számotokra a legfontosabbat, legfontosabbakat őrizi!

Kötetlen beszélgetés kinek *ki, kik, mik a legfontosabbak (értékrendek)? Család, kedvenc háziállatok stb.? Esztétikum, egyediség, eredetiség.*

Főbb fejlesztési területek:

- konstruálás, problémamegoldó készség;
- értékrendek megjelenítése egyedi stílusban.

3. foglalkozás

Régészeti feltárás:

Emlékek a múltból: görög vázák cserépmaradványai a tenger fenekén (homokban). A régészeti feltárások egy „szelvényének” tanulmányozása, a talált tárgyak, tárgytöredékek korának beazonosítása. Beszélgetés a régészeti feltárásokról. A meglelt tárgyak kor szerinti csoportosítása stílusjegyeik, alapanyagaik alapján. Ábrázolásmódok, technikák az ókori görög vázákön. Stílusjegyek keresése (meander, palmetta), PPT bemutató: geometrikus, feketealakos, vörösalakos stílus.

A forma-funkció szerepe.

Görög vázák „hamisítása” – stílusgyakorlat, illetve forma- és stíluskövető gyakorlat:

Alapanyagként törött terrakotta cserépdarabokat használtunk.

Főbb fejlesztési területek:

- feltárás, régészet, kormeghatározás, rekonstrukció, stílusjegyek, restaurálás.

4. foglalkozás

Lakoma a knósszoszi palotában:

- Mi kerülhetett a krétaiak asztalára? Mediterrán kóstoló: a gyerekek megkóstolhatták a következő mediterrán termékeket: olajbogyó (zöld, kalamata), olívaolaj (extraszűz), mazsola.

A lakoma cserépedényeinek elkészítése, agyagozás:

- Marokedény, illetve felrakásos technika kipróbálásával. A gyerekek kézikorongon dolgoztak.

Az elkészült munkákat száradás után kiégettük.

Főbb fejlesztési területek:

Ismerkedés az agyaggal, az agyag tulajdonságaival:

- tárgyformálás, forma-funkció összefüggései;
- gasztronómiai ismeretek bővítése, érzékszervi tapasztalásokkal, tájak, éghajlat, ételek.

5. foglalkozás

Thészeusz útja: térkép készítése

- Mire jók a térképek? A térképek fajtái, jelölései. Tájolás, égtájak.

Kincskeresés:

- Keressétek meg a teremben elrejtett kincseket a kapott térképvázlat segítségével!

Képzletbeli utazás papírrepülővel a térképen: Szeged–Budapest–Athén–Knósszosz.

Feladat: gyerekeknek szóló képes térkép festése (anilin, szózás, akvarellpapír); Thészeusz hajóútvonalaának jelölésével, a színhelyek szimbolikus rajzaival.

Főbb fejlesztési területek:

- tér és sík viszonya, kicsinyítés, nézetek, jelölésmódok, színek jelentése a térképeken, piktogramok;
- térképek, térképvázlatok gyakorlati alkalmazása, piktogram;
- nedves akvarelltechnika (kitakarás, szózás).

6-7. foglalkozás

Élet a knósszoszi palotában:

A palota falfestményei, élet a szigeten. Műelemzés megadott szempontok (fejlesztési területek) alapján:

- Miket, kiket, hogyan ábrázoltak a falfestmények?
- Mi jellemző a festmények szerkezetére? (a fríz fogalma)
- Melyek a legkedveltebb színek, ezekkel milyen hangulati hatást értek el?

Falfestmények napjainkban: graffitik, színek, formák hatásai.

Az „én szobám” a knósszoszi palotában:

Falfestmény készítése egy szoba makettjének falára (papírdoboz). Az alsó vízszintes felület a padozatot, a felette lévő a mennyezetet; a két, egymással szomszédos függőleges oldal a szobák falait alkotják. A másik két függőleges falsíkra a felfelé szélesedő krétai oszlopok kerülnek.

Főbb fejlesztési területek:

- Makett, kicsinyítés, hangulatok megjelenítése festéssel.

8–9. foglalkozás

Thészeusz zászlója:

Az athéni király vesztét a Thészeusz hajóján fent felejtett fekete zászló okozta.

- Készítsünk olyan zászlókat (batikolás) a hajóra, amely már messziről hirdetik a sikeres küldetést!

Színek, formák hangulati hatásai. Formaredukció. A viasszal történő batikolás technikája. (Párhuzam a batikolás valamint a kékfestő között.)

Főbb fejlesztési területek:

- Görög istenek, tulajdonságaik;
- batik technikák (tojásfestés, kékfestő);
- léptékváltás;
- szimbólumalkotás, tervezés, hangulati hatások kifejezése színekkel, batikpipa alkalmazása (új eszköz).

10. foglalkozás

Egy elsüllyedt világ kincsei:

I. e. 1500 körül hirtelen eltűnik e kultúra. Egy természeti katasztrófa, feltételezhetően a Thira szigetén levő vulkán kitörése – a mindent elsötétítő por- és hamufelhő, a földrengés, a szökőár – mindent elpusztít, így a minoszi kultúrát is. Érmek, ékszerek (zsugorka). Lemezdomborítás, érmek készítése a krétai szimbólumok felhasználásával.

Főbb fejlesztési területek:

- természeti erők, katasztrófák hatása az emberekre, kultúrákra;
- görög érmek;
- lemezdomborítás;
- szimbólumalkotás.

Tehetségnap

A tehetséggondozó műhelymunka zárásaként rendeztük meg a tehetségnapot, mely a tehetséggondozó program alkotásainak bemutatása köré szerveződött. A kiállítás színhe-lyeül a szegedi Somogyi Könyvtár gyermekkönyvtári részlegét választottuk. A könyvtár amellet- hogy a centrumban található, az iskolánkhoz is közel van, így a kiállítás megte- kintésére egy-egy tanóra vagy napközis foglalkozás keretében is lehetőség nyílt.

A tehetségnap a gyerekmunkák kiállítása mellett lehetőséget nyújtott arra is, hogy a „Labirintus” tehetséggondozó műhely anyagából összeállított portfóliót bemutassuk. Ez betekintést nyújtott a vizuális műhely programjaiba, a foglalkozások történéseibe, hangulatába.

A kiállítás mellett a szülőknek, érdeklődőknek egy kerekasztal beszélgetést szerveztünk, melynek témája a „Tehetséges gyerek” volt. A kerekasztal beszélgetésen részt vett meghívott vendégünk: Illés Anikó pszichológus (tanszékvezető egyetemi docens: Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Elméleti Intézet Pedagógiai és Pszichológia Intézeti Tanszék), aki egyben a program szakértői támogatását is biztosította.

IRODALOM

- Farkas András 2003: *Az esztétikai ítélet (Művészetszichológiai Modellek)*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Feuer Mária 2000: *A gyerekek fejlődéslélektana*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gergencsik Eszter 1987: *Kreativitás és közösség*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Golomb-Cronin, Mark 1992: *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley: University of California Press.
- Gyarmathy Éva 2002: Képzőművészeti tehetség (Gifted in arts). *Új Pedagógiai Szemle* 52, 6. 50–55.
- Halász László 1983: *Művészetszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kárpáti Andrea (szerk.) 1995: *Vizuális képességek fejlődése*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kárpáti Andrea 2001: *Firkák, formák, figurák*. Budapest-Pécs: Dialógus Campus.
- Mező Ferenc 2003: *Kreatív és iskolába jár*. Debrecen: Tehetségvadász Stúdió Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Ranschburg Jenő (szerk.) 1989: *Tehetséggondozás az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tóth László (szerk.) 1996: *A tehetségek tanítása*. Debrecen: KLTE.

Rajzos történetek az idegennyelv-oktatásban

MAJOR FERENCNÉ

major.ferenckaroly@upcmail.hu

ny. főiskolai docens



Tapasztalataim szerint rajzos történetek révén növelhető az idegen nyelvek tanításának hatékonysága. A képes sztorik életszerű, természetes beszédhelyzetet teremtenek, a képleírás túl saját gondolataik megformálására készítik tanítványainkat. „[...] a nyelvtudás mindig kontextusfüggő, lényege az adott szituációban való helytállás.” (Medgyes 2010: 84) Érzelmileg is motiválják, jókedvre hangolják a csoportot, derűs, közvetlen légkört teremtenek a nyelvórákon.

A történetek nem képregények, mert a képregényekben a képek nem állnak meg önállóan, szövegkíséret nélkül; bennük a kép csupán illusztráció, a szöveg mondja el a történetet. A sztorik legáltalább jellemzését Eckersley¹ (1964: 165) adta: *Story without Words*. A képsorokat Eckersley tankönyvírói gyakorlatát követve legcélszerűbb ismétlések alkalmazásával, egy-egy témakör lezárása után megtárgyalni, amikor a tanulók már rendelkeznek a témához szükséges nyelvi anyaggal. Nem annyira az új szókincs elsajátítását, hanem a tanultak új, a megszokottól eltérő szituációban való megforgatását, alkalmazását hivatottak szolgálni. Bevezetésük kezdő, de már bizonyos nyelvi alapokkal rendelkező tanulóknak ajánlható, nálunk ez a 6. osztályt jelentheti.

A sztorik nyelvórai feldolgozása általában két szakaszban történik. Az egyikben a reprodukálás, a másikban a produkálás van túlsúlyban. A reprodukáló szakaszban érdemes arra törekedni, hogy ha botladozva, illetve nyelvi hibákkal is, de a tanulók maguk próbálkozzanak a képleírással, legalábbis a képsor lényegének megragadásával. A részletes kérdések alapján történő feldolgozást a globális áttekintés után célszerű elvégezni. A feldolgozás második, *produkáló* fázisában a következő órán a kérdések kibővíthetők. Ezek a kérdések a képsorral kapcsolatosak, de elvontabbak, a képekből nem közvetlenül kiolvasható, nyelvi fantáziát is megmozgató válaszokat, improvizációt igényelnek.

Fent leírt tapasztalataim összhangban vannak Cs. Marton Livia nyelvtanárnak, tankönyvírónak a képleírás technikájával kapcsolatos gondolataival. Szerinte, ha egy képről kell beszélnünk, mondanivalónkat három részre oszthatjuk:

¹ C. E. Eckersley (1892–1967) *Essential English* című népszerű, először 1938-ban megjelent nyelvkönyvsorozatában 11 képes történetet közöl. Eredetiségüket, egyediségüket az adja, hogy hozzájuk a szerző didaktikai feldolgozást is nyújt – a képeket kísérő kérdések és néhány szükséges kifejezés megadásával. Az *Essential English* kötetei hazánk nagyobb könyvtáraiban ma is fellelhetők. Tudomásom szerint köztük a legnagyobb kollekcióval a Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtára rendelkezik.

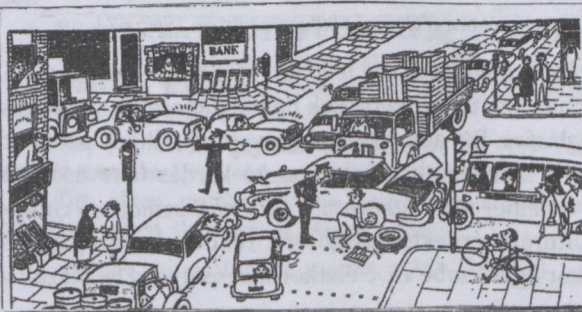
1. Mit látok a képen? (The main idea)
2. A látottak részletezése (The details)
3. Egyéb gondolatok, saját véleményem (My opinion) (Cs. Marton 2011: 28)

Ezek a tételek nem csupán az egyes, elkülönült képekre, hanem az összefüggő képsorokra is érvényesek.

A képeket kísérő kérdéseket nem célszerű a tanulók kezébe adni, ez túlságosan megkötne a tanár kezét és a gyerekek nyelvi fantáziáját.

Az általam bemutatott rajzos történetek angol és orosz forrásmunkákból származnak (Heaton 1968, Lapidus-Shevtsova 1962). A hozzájuk fűzött megjegyzések saját oktatási gyakorlatomból erednek (Majorné 1973).

Vesztesége lenne nyelvoktatásunknak, ha hagynánk feledésbe merülni a múlt tapasztalatait. Kár lenne átlépni rajtuk. Mindent, ami hatékonyabbá tudja tenni nyelvoktatásunkat, ki kell bányászni a múltból is. Ez a szándék vezetett e munka megírásában.



- 1/ crossroad, pavement, traffic, traffic-lights, traffic jam, driver, policeman, queue, tyre, puncture, blocked, direct /traffic/ , blow /their/ horns.
- 2/ a/ Why has the car in the middle of the road stopped?
 b/ What is the driver trying to do?
 c/ What are the other drivers doing?
 d/ What is the policeman telling the motorist?
 e/ What is the other policeman trying to do?
 f/ Where are all the cars?
 g/ Why can they not move?
 h/ What kind of buildings are on both sides of the road?
 i/ What is the boy on the pavement carrying?
 j/ What are the people getting off the bus?
- 3/ Describe the picture.

1. ábra (Forrás: Heaton 1968.)

Heatonnak egy autóvezető miatt kialakult abszurd helyzetet bemutató képe rendkívül dinamikus, mozgalmas. Példa arra, hogyan lehet egyetlen rajzon egy eseményt megjeleníteni, erről és a kép részleteiről beszéltetni. A közlekedési csődhelyzet komikus ellenpólu-

sa az eseményekről tudomást sem vevő, két beszélgető asszony. Ha a kép a városi közlekedés témaköre után kerül sorra, akkor ismeretlen szó nem is marad benne.



"Two tickets for the 9 o'clock show, please, one behind the other."
2. ábra (Forrás: Lapidus-Shevtsova 1962: 67.)

A 2. kép nagy előnye, hogy az alatta lévő kísérszöveg révén azonnal felfogható, megérthető. A tanulók önállóan, tanári kérdések nélkül képesek a rajz leírására, a látottak lényegének összefoglalására. Ezt a mozzanatot követheti néhány produktív nyelvhasználatot elősegítő és nyelvi fantáziájukat megmozgató kérdés feltevése. Ezek a sorban állók külsejére, öltözkéire, nemére és életkorára, a film vagy színdarab címére, témájára, a jegy árára, a tanulók kulturális érdeklődési körére, rendezvénylátogatási szokásaira vonatkozhatnak, mindenkor figyelembe véve életkorukat és nyelvi felkészültségüket.



3. ábra (Forrás: Lapidus-Shevtsova 1962: 166.)

Az utazás témakörébe illeszkedő 3. sztori kezdő (de már bizonyos nyelvi alapokkal rendelkező) nyelvtanulók számára is eredményesen használható. A két kép és a köztük lévő különbség szempillantás alatt felfogható, érzékelhető, azonnali megszólalásra készíti a tanulókat. Lehet szólni az utasok neméről, számáról, életkoráról, öltözködéséről, de hatásosabb inkább az idős asszonyra fókuszálni: Városlakó? Ha nem, ez honnan tudható? Hová tart? Miért jár bottal? Mit visz a táskájában és kinek?

Produktív feldolgozásra készítő kérdések: Így öltöznek ma az idős asszonyok? Igaz ez a történet? Elhihető? Mi benne a túlzás? Saját tapasztalataik és felfogásuk, magatartásuk.

Merry Christmas



1. Did it happen at the end of December or in June?
2. What were people getting ready for?
3. What did the woman in the picture do about the house?
4. Did anyone help her do the rooms?
5. Where did she go after she finished doing up the rooms?
6. What had the woman gone shopping for?
7. What did the woman cook for the New Year party?
8. Who decorated the New Year's tree?
9. Was the woman gay and happy when the New Year came or was she tired and exhausted?
10. The other members of the family were ashamed of themselves when they saw it, weren't they?

4. ábra (Forrás: Lapidus-Shevtsova 1962: 120–121.)

A 4. kép – H. Bidstrup² alkotása – összetettebb, több elemből áll, mint az előző három. Ennek ellenére rövid időn belül áttekinthető, értelmezhető. Sajnos, életigazsága elvitathatatlan. Az ismeretlen szavak száma minimális, ha az *otthon, család, házimunka, ünnepek* témakörhöz csatlakozik, annak újszerű feldolgozását nyújtva. Éppen ezért ebben az esetben is sor kerülhet az óra első fázisaként a képsor kérdések nélküli, önálló leírására, a történet összefoglalására. Ezt követheti a képsor részletesebb megtárgyalása, mintegy vázlatként használva a tankönyv, sztori alatti kérdéseit. Ezek kiegészíthetők több nyelvi fantáziát, ötletet kívánó kérdéssel, melyek megválaszolása már nem olvasható le közvetlenül a képről. A kép csak stimulust ad: az édesanya neve; kinek, mit vásárol és hol; mit főz, mit süt; hogy hívják a gyerekeket; ki hány éves; mi az édesapa foglalkozása; miért nem segített otthon; hol tartózkodott stb.

A következő nyelvrórán a történetek felidézése, néhány írásbeli feladat meghallgatása és megvitatása után a munka produktív szakasza következik. Ekkor már olyan gondolatok felvetésére és cseréjére is sor kerülhet, melyekhez a kép csak kiindulópontot nyújt. A ti családotokban is ez a szokás? Hogy készültök az ünnepre? Mi a családi munkamegosz-

² A híres dán karikatúrista, Herluf Bidstrup (1912–1988) tematikus rendben csoportosított, válogatott rajzai letölthetők az internetről, ha beírjuk a keresőbe: *My Bidstrup Gallery* (Majorné 2012: 43). Nyelvtanítási célokra több felhasználható belőlük. Ajánlom: *Four temperaments, Coaching before a match, Readers of the book, Sensation in a zoo, Home-work*.

tás, beleértve a ti munkátokat stb., stb. Mindenkor a tanulócsoporthoz nyelvi felkészültségtől, kedvétől, fantáziájától függően alakítva az óra menetét.

Szubjektív hangú befejezés

Felvetődhet a kérdés: miért kerültek látókörömbe a képes történetek, miért figyeltem fel az ezekkel kapcsolatos szakirodalomra? Milyen megfontolások vezettek a sztorik oktatómunkámban való alkalmazására?

Ezek elsődleges oka az, hogy mint nyelvtanuló és mint nyelvtanár szembekerültem a nyelvtanulás legnagyobb rémével: a felejtéssel. Az új szavak egyre csak jönnek, a régen tanultak elhalványulnak, feledésbe merülnek, majd maguk is új anyaggá, új szóvá lépnek elő. Így ebben a bűvös körforgásban a munka értelmét veszti, az eredménytelenség állandó (Majorné 1968: 33). Nyilvánvaló, hogy a felejtés legfőbb ellenszere az ismétlés. Ebben az írásomban ismertetett ismétlési eljárásaim között szerepelnek a köznyelvi témákat új összefüggésekben megvilágító humoros rajzos sztorik (Majorné 1968: 35–36).

A másik megfontolás, ami a képsorok alkalmazásához vezetett, a következő tapasztalat volt: még azok a szorgalmas tanulók is, akik folyékonyan felmondják az olvasmányok tartalmát, elvégzik a tankönyv gyakorlatait, megtorpannak, ha a tanult struktúráknak és szókincsnek új, kommunikációs helyzetben kell szerepelni a beszélgetés és írásbeli munka során. Tanítványaink gyakran a megfelelő szó ismeretének hiánya miatt akadnak meg, állnak le. Nem tudják meglévő nyelvi eszközeiket „csatasorba” állítani, körülírással, kis szókinccsel is kifejezni gondolataikat. A feladat: meg kell tanítani őket arra, hogy képesek legyenek azzal gazdálkodni, amit tudnak. Mindezt legplasztikusabban Németh László, a nagy író és lányainak nyelvtanára így fejezte ki: „Az ember egy idegen nyelven mindig azt mondja, amit tud, s nem azt, amit akar. De tudnia kell azt is, hogy mit tud.” (Németh 1962: 146) Azt tapasztaltam, hogy a fenti gondok orvoslását a képes történetek, az ismétlés és szituációteremtés révén legalább részben elősegítették.

A harmadik ok, ami miatt időnként felhasználtam a rajzos történeteket, az volt, hogy igyekeztem megkönnyíteni a tanulmányaik miatt komoly stresszben élő tanítványaim helyzetét, nyelvtanulásukat vonzóbbá, ugyanakkor hatékonyabbá, az órák légkörét pedig derűssé, felszabadultabbá tenni.

Bízom benne, hogy írásomban találnak majd nyelvtanár kollégáim a munkájukban hasznosítható elemeket, és így saját bevált eljárásaik mellett a múlt tapasztalatainak felhasználásával szélesednek oktatási eszközeik, bővül oktatási repertoárjuk.

AJÁNLAT A RAJZOS TÖRTÉNETEK TÉMÁJA
A HAZAI IDEGENNYELV-TANÍTÁSBAN SZAKIRODALMÁHOZ

- Előd Nóra – Koleszár Ferencné 1981: *Mü govorim o kartyinkah! Po kartyinkam Herlufa Bidsztrupa*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.
- Major Ferencné 1967: Diafilm az ismétlés szolgálatában. *Audio-Vizuális Technikai és Módszertani Közlemények*, 4. 24–31.
- Major Ferencné 1973: Humoros képsorok az orosz nyelv oktatásában. *Audiovizuális Közlemények*, 2. 253–260.
- Szalóky Terézia 1974: A Bidsztrup rajzok az orosz nyelvi beszédkészség fejlesztésében. *Felsőoktatási Szemle*, 6. 353–354.
- Tálas Istvánné 1965: Az audio-vizuális szemléltetés története és a modern gépi segédeszközök. *Modern Nyelvoktatás*, 2. 80–88.

IRODALOM

- Cs. Marton Livia 2011: A képleírás technikája. *Tanítás-Tanulás*, 2. 28.
- Eckersley, Charles Ewart 1964: *Essential English Book One*. Budapest: Athenaeum Kiadó.
- Heaton, James B. 1968: *Composition Through Pictures*. London: Longmans.
- Lapidus, Boris Aronovic – Shevtsova, Svetlana Vasil'evna 1962: *The way to spoken English*. Moszkva: Ucspedgiz.
- Major Ferencné 1968: Ismétlési eljárások. *Idegen Nyelvek Tanítása*, 2. 33–38.
- Major Ferencné 1973: Humoros képsorok az orosz nyelv oktatásában. *Audiovizuális Közlemények*, 2. 259–260.
- Major Ferencné 2012: Hazai szerzők új angol nyelvkönyvsorozatáról. *Módszertani Közlemények*, 1. 38–43.
- Medgyes Péter 2010: A magyar idegennyelv-oktatás aranykora: 1989–2009. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 77–92.
- Németh László 1962: *Lányaim*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Scsukin, Anatolij Nyikolajevics 1972: Vizualnije szredsztva obucsenyija za rubezsom. *Inosztrannije jaziki v skolje*, 1. 49–56.

Egy sikeres nemzetközi iskolai együttműködés eredménye, tapasztalatai, hatása a tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlődésére

BELÁJSZKI NEVENKA

bnevenka@jgyrk.u-szeged.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye
Napközi Otthonos Óvodája



Bevezetés

Természettudományokkal a fő áramlatban kultúrával fűszerezve című kétéves Comenius iskolai együttműködési projekt lehetőséget adott négy ország, Spanyolország, Magyarország, Anglia és Norvégia tanulói és tanárai számára, hogy részt vegyenek egy utazáson a Földközi-tengertől az Északi-tengerig, nagy hangsúlyt fektetve a szociális, a földrajzi és a nyelvi kompetenciák fejlesztésére. A projekt legfőbb célja minden partner számára az volt, hogy közösen meghatározott tevékenységek által ismertessük meg a diákokkal más európai népek kultúráját, hagyományait, szokásait, földrajzát, erősítsük motivációjukat az idegen nyelvek tanulása iránt, illetve fejlesszük idegen nyelvi, valamint digitális kompetenciájukat. Nagyon fontos volt számunkra, hogy ez a munka más keretek között történjen, mint a megszokott tanítási órák. A négy országban folyó munkát, témákat a *Storyline* módszer segítségével kötöttük össze. Az utazók a különböző országokban részt vettek a házigazdák által kínált tevékenységekben, miközben élvezhették a vendégszeretetet is.

A projekt leírása

A négy feldolgozott téma mindegyikében összekapcsolódott a tudomány és a természet az adott ország kultúrájával és hagyományaival. A két évig tartó periódusban 46 tanár és 133 tanuló vett részt a mobilitásokon, de mind a négy intézményben nagyszámú tanuló és kolléga kapcsolódott be a munkába. Minden téma előkészítő, tervező, szervező és értékelő részébe bevontuk a résztvevőket. A folyamatos kapcsolattartást IKT-eszközök segítségével – e-mail, honlap, blog – biztosítottuk. Mindegyik projekt programját a fogadó intézmény tervezte és szervezte.

A mobilitások alkalmával a tanulók és a tanárok részt vettek a fogadó ország által szervezett tevékenységekben. Az ott szerzett tapasztalatokat érdeklődve és nagy lelkesedéssel vitték iskolájukba, beépítve a jó ötleteket és gyakorlatokat a tantervbe, melyekből az iskola minden tanulója profitált. Így gazdagodtunk Spanyolországból földrajzi és természettudományos ismeretekkel, Angliából az angol nyelvvél, új ételekkel, étkezési szo-

kásokkal, hagyományokkal, Norvégiából matematikával, téli sportokkal, növény- és állatvilágról szerzett ismeretekkel, Magyarországról a hagyományokkal, kultúrával és művészetekkel; rajz, néptánc és ének-zenei elemekkel.

Tanártovábbképzés területén tapasztalatokat szereztünk a különböző tanítási módszerekről, amelyek részét képezték a projektnek: pl. megismerkedtünk a *Storyline* és a Thomas Armstrong MI-módszerrel Norvégiában, a *smart board* használatával a nyelvtanulásban Angliában, vendégeink pedig ízelítőt kaptak a magyar népzenei hagyományokból, és kipróbálhatták a gyakorlatban a Kodály-módszert.

A négy ország koordinátorai a projekt kétéves időtartama alatt e-mailen tartották egymással a kapcsolatot; információkat, tanulói prezentációkat, feladatokat töltöttek fel az iskola honlapjára, tervezték és szervezték az utazásokat, ismerkedési kérdőíveket állítottak össze, ismerkedő játékokat, feladatlapokat, megfelelő információval látták el a tanárokat és tanulókat.

A részt vevő országok a következő feladatokat vállalták:

- megbeszélések, információk, utasítások, jelentések írása;
- spanyol, magyar, angol és norvég társalgási kifejezések tanulása/tanítása;
- matematika, téli sportok tanulmányozása Norvégiában, természetismeret Spanyolországban;
- IKT-eszközök használata – blogok, honlapok, PPT-bemutatók, e-mail, Photostory készítése;
- minden részt vevő ország – különösen Anglia (nyelv, ételek) és Magyarország (művészetek, néptánc, zene) – kultúrájának és szokásainak megismerése;
- az európai kulturális örökség megismerése, nyelvi kifejezőképesség fejlesztése a projekt és az utazások egész időtartama alatt;
- a mobilitások alkalmával készült anyagokból kiállítások, honlapok, PPT-előadások, beszámolók, CD-k, DVD-k készítése;
- a vendéglátás során közös műsor összeállítása;
- a mobilitások programjának napi megbeszélése, a tanulói és a tanári kérdőívek kiértékelése, írásbeli véleményezése, javaslattevés a további együttműködés javítása céljából.

A projektben részt vevő diákok:

- kutatómunkát végeztek az érintett ország földrajzáról, történelméből, kultúrájáról, az érintett városokról, iskolákról, a projektben meghatározott részfeladatokról: a mediterrán természetről, a magyar néptáncról, zenéről, a Kodály-módszerről, az angol étkezési szokásokról, hagyományokról, a norvég természetről, éghajláról, a télisportokról. Ezekből honlapok, blogok, PPT-előadások, Photostory, kiállítások, tablók, képes szótárak, receptek, étlapok készültek.
- e-mailen keresztül kapcsolatba léptek egymással, angol nyelven leveleztek;
- angoltanárok segítségével idegenvezetést, játékos feladatokat terveztek lakóhelyük, iskolájuk bemutatására, tablókat, játékos feladatlapokat készítettek;

- EUROTALK segítségével angol/spanyol/norvég alapvető társalgási kifejezéseket tanultak: négy nyelvű szöveget készült étkezés, természet és sport témakörben.

Az angliai mobilitás bemutatása

Az egyhetes angliai tartózkodás legnagyobb kihívása az volt, hogy tanulóink anyanyelvi környezetben gyakorolhatták, fejleszthették nyelvtudásukat, részt vehettek az angol családok mindennapi életében, közvetlenül tapasztalhatták meg szokásaikat, hagyományait, az iskolai élet hasonlóságait és különbözőségeit. Az utazás fő célja a nyelvtanulás, az ételek, az egészséges táplálkozás, az angol szokások és hagyományok megismerése volt.

A diákok az iskolában különböző foglalkozásokon vettek részt: nemzetközi csoportokban játékos formában ismerkedtek egymással, angol, norvég, spanyol és magyar nyelven mondókákat, nyelvtörőket tanultak, illetve keresték az angol mondókák, nyelvtörők magyar megfelelőjét. Házigazdáik segítségével iskola- és városnéző körúton vettek részt, ahol közösen feladatlapot töltöttek ki, és részt vettek egy iskolagyűlésen (assembly).

Látogatást tettünk Dorking különböző általános iskoláiban, ahol a diákok foglalkozásokon, a felnőttek bemutatóórákon vettek részt. Ezeken a látogatásokon diákjainkat a tanórák oldott légköre, a színes, „vásárszerű” tanterem és a különböző színű egyenruhák fogták meg.

A legnagyobb élményt a gyakorlati foglalkozások jelentették, amikor a diákok először hagyományos angol sajtokat és süteményeket kóstoltak, meghatározták és jellemezték ízüket, miközben elsajátították az ehhez kapcsolódó szókincset. Egy következő foglalkozáson recept alapján 4 fős csoportokban a kitűnően felszerelt konyhában előre kimért hozzávalók segítségével megfőzték és megsütötték aznapi ebédjüket: *sausage & mash* és *apple crumble*.

A szülők által szervezett ismerkedési és búcsúesten megkóstolhatták a hagyományos *cottage pie*, Brightonban a híres angol *fish & chipset*, az ételbemutatón norvég, spanyol, magyar nemzeti ételeket ízellehettek, Hampton Courtban bepillanthattak a Tudor korabeli konyhaművészet rejtelseibe.

IKT-eszközök segítségével közösen négy nyelvű, képes étlapot készítettek a négy ország hagyományos ételeiből, és összeállítottak egy négy nyelvű karácsonyi menüt.

A búcsúesten minden nemzet saját standján mutatta be nemzeti ételeit, a szülők hagyományos angol gyerekjátékokat tanítottak, egy helyi zenekar pedig eredeti country zenét, *barn dance*-t játszott, és country dalokat énekelt és tanított.

Családi program keretében London nevezetességeivel ismerkedtek diákjaink. Néhány család hagyományos angol karácsonyi vacsorával kedveskedett vendégeinek.

Eredmények

Óriási lehetőséget jelentett a tanulók számára, hogy idegen nyelven kommunikáljanak, szerepeljenek, ezáltal motiváltabb nyelvtanulók lettek, és magabiztosabbá, nyitottabbá váltak, megnőtt az önbizalmuk. A projekt tudatosította bennük az idegennyelv-tanulás fontosságát; a tanulóknak lehetőségük nyílt Európa más országaiban élő diákokkal

információt cserélni a környezetvédelemről, az étkezési szokásokról, a művészetekről, téli sportokról, természetismeretről; ötleteket kaptak és cseréltek arról, hogy más iskolákban hogyan tanulnak a témáról. Barátságok születtek, és megismerhettek sokféle gondolkodásmódot. A projektben feldolgozott témákon keresztül tanulmányozták egymás kultúráját, szokásait, Angliában például megtanulták az *apple crumble* receptjét és elkészítési módját, Norvégiában megtapasztalták a télisportokat, a hóban történő tűzrakást és főzést. A mi vendégeink csuhéból készítettek tárgyakat, és mézeskalácsot díszítettek. Mindezen tevékenységek közben gyarapítottuk angol szókincsünket, és fejlődött beszéd-készségünk.

A nemzetközi csoportokban végzett munka során a résztvevők alkalmazkodókká, kreatívabbakká, toleránsabbakká váltak, miközben nőtt önállóságuk. Örömmel tapasztaltam, hogy a mindennapos tánctanulás során hogyan szövődtek barátságok, diákjaink hogyan segítették vendégeinket a tánclépések elsajátításában, hogyan magyarázták a mézeskalácsfestés fortélyait, vagy hogyan tanították a norvég diákok a többi nemzet képviselőit sífutásra.

Összegzés

A projekttevékenységek mind a négy helyszínen kulturális tapasztalatcserével jártak együtt, ahol minden résztvevő saját lehetőségeivel, képességeivel járult hozzá a projekt sikeréhez. Az iskolai partnerkapcsolatok azt a célt szolgálták, hogy a tanárok és a diákok kölcsönösen tanuljanak egymástól.

A projekt keretében az integrált ismeretekre épülő együttműködés témája jól illeszkedett a közoktatás időszerű áramlataiba. A sport, az étkezési szokások és az idegen nyelvi oktatás elemei mellett érvényesültek a tevékenységekben az IKT és a művészetek oktatási területeinek követelményei is (természettudományok, idegen nyelvek, információs technológia, művészetek együttes alkalmazása).

A pályázatban megjelölt tevékenységek kiválóan alkalmasak voltak a kreativitás és innováció ösztönzésére is, megfelelt a tanulók érdeklődésének és motivációjának felkeltesére.

IRODALOM

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola Comenius záróbeszámolója 2011. (<http://www.gyak.jgypk.u-szeged.hu/html/comproj/hung.html>)

Délutáni mozgásprogram hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatására

BORKOVITS MARGIT

margitborkovits@yahoo.com

SZTE JGYPK TSTI



Olyan egészségfejlesztő anyagot kívántam összeállítani, amely eltér az eddigiektől, és tükrözi az általam képviselt szemléletet. Testnevelő alapképzettségem és későbbi tanulmányaim a rekreáció és egészségfejlesztés területén adja azt a meggyőződésemet, hogy a mai kor kihívásait figyelembe véve másképpen, új felfogás szerint kell a mozgás iránti igényt kialakítanunk. Szeretnék olyan hasznos gyakorlatanyaggal szolgálni, amelyet ki-ki az általa képviselt területre adaptálhat. Fő szempont a mozgás megszerettetése, a táplálkozás helytelenségéből adódó problémák megelőzése vagy korrigálása és helyes magatartásminta nyújtása a későbbi életre. Mindez a pozitív pszichológia szemléletében.

A testnevelés olyan teret biztosít, melyben kötetlenül, felszabadultan, mégis bizonyos szabályrendszer alapján tevékenykedhetnek a tanulók. Olyan örömforrást okoz, mely alapot teremt az oktatás más területein történő eredményes aktivitásra. Az emberi személyiség teljes és kiegyensúlyozott fejlődése és kibontakozása érdekében mindenki számára lehetővé kell tenni a tag értelemben vett testkultúra értékeinek mind teljesebb elsajátítását. Fontos, hogy a tanuló értse és vállalja a felelősséget saját testi fejlődéséért.

Az egészség fogalmának újbóli tartalmi kiteljesedése és ennek hatása az iskola nevelési rendszerére szemléletváltást kínál. Az azonban, hogy az iskolában az egészség nevelése hogyan történik, nemcsak a felkínált szemléletmód és a hozzá kapcsolódó eszközrendszer megtalálásán és alkalmazásán múlik. Ezt csak az egyik feltételnek tekinthetjük. A másik feltétel az, hogy az egészségtartalmak integrálásában és a teljes személyiségformálásban kulcsszerepet játszó lelki egészséget az iskola milyen pedagógiai tartalommal tölti meg, és hogyan szervezi nevelési rendszerré (Meleg 1999).

A kártékony viselkedésmódok elleni küzdelem helyét a személyiségfejlesztés és az egészségfejlesztés veszi át.

Testi és lelki egészség vonatkozásában mi lehet kiindulópont az iskolai egészségnevelés rendszerbe szervezéséhez?

A felnövekvő nemzedékek alakuló identitásának vizsgálatakor nem hagyhatók figyelmen kívül az iskolás évek alatti tudatos és nem tudatos hatások, ezért az egészségmagatartás formálásának megtervezésekor a kutatások által feltárt problematikus jelenségeket célszerű számba venni. Növekszik a teljesítménykényszerrel jellemezhető aránya, ehhez

kapcsolódnak azok a zavarok is, melyeket a tanulók önismeretével, önbizalmával, önértékelésével kapcsolatos kutatások és gyakorlati tapasztalatok jeleznek. Az önbizalom hiánya és az alulértékelés, valamint a megalapozatlan önbizalom és a felülértékelés is a lelki egyensúly kibillenésének tünetei. A pótcselekvések (pl. élvezeti szerek fogyasztása, táplálkozási túlkapások – nassolás) ezt csak táplálják, ezért a nevelési konzekvenciát a mértek köré szervezett egészségnevelés jelentheti (Meleg 1999).

Prevenációs technikák

1. Klasszikus egészségnevelés, felvilágosítás (egészségügyi személyzet bevonásával);
2. rizikócsoporthoz megközelítés (betegségmegelőzés);
3. érzelmi intelligenciát, társas kompetenciákat, alkalmazkodást fokozó beavatkozások;
4. kortárshatások a prevenációs tevékenységben;
5. színtérprogramok (egészséges iskolák, óvodák, munkahelyek, városok stb.);
6. közösségi alapú komplex egészségfejlesztő programok (Barabás 2010).

A serdülés érzékeny periódusában – amikor megszilárdulnak azok az attitűdök, magatartásformák, szokások, melyek majd az egész élet során befolyásolják az egészségi állapotot – még van esély a pozitív befolyásolásra (Kaplan–Mammel 1993, Bee 1995). A kellően aktív életvitel számos kedvező életteni hatással jár. Az Angol Egészségnevelési Hatóság (HEA) táplálkozási munkacsoportjának megállapítása szerint a testmozgás döntő jelentőségű a testsúlyszabályozás és az elhízás megelőzése szempontjából (Due et al. 2001).

Az ember egy pszichoneuro-immuno-endokrin... szabályozó kölcsönhatásokkal vezérelt rendszer. A holisztikus medicina lényeges vonása az is, hogy minden egyes embert egyedi lénynak, individuumnak tekint, akinek így egyedi tanácsadásra, kezelésre van szüksége adottságai, állapota alapján. (Tudományos szemszögből nyilvánvaló, hogy molekuláris szinten minden ember egyedi génállománnyal és egyedi fehérjekészlettel rendelkezik – kivéve az egypetűjű ikreket –, és eltérő lehet felfogása, életmódja és környezete is.) Ennek megfelelően a javasolt étrendben, életmódban is lehetnek eltérések. (Keresztes 2006: 41).

Az egészségnevelés, a motoros képességek fejlesztése, a szociális kompetencia fejlesztése a nevelés folyamatában, valamint olyan képességek és szokások kialakítása, mely az egészség megőrzését, az egészséges életmódot támogatják, a teljes boldog élet kialakítását segítik elő.

Ennek feltételei:

- megfelelő családi háttér;
- higiéniai szokások ismerete és tárgyi háttérének megléte;
- a testnevelés mozgásanyagának, hatásrendszerének és lehetőségeinek felhasználása;
- az iskola hagyományrendszere és pedagógiai programja;
- a tanár példamutatása és felkészültsége.

A tanulók testnevelésének feladatai:

1. a mozgáskultúra fejlesztése;
2. személyiségnevelés (tanterv által megjelölt feladatok és tartalmak);
3. játék és sportélmény biztosítása,
4. egészségfejlesztés;
5. boldogságra nevelés.

Délutáni iskolai rekreációs mozgásprogram

1. óra

Az óra feladata: az egészség helyreállítását elősegítő feladatok.

Nevelési feladat: személyiségfejlesztés: önértékelés.

Bevezető rész: légző gyakorlatok:

- Közös számlálunk százig hangosan. Kezdetben tízenként, később húszanként, végül esetleg harmincanként veszünk levegőt.
- Léggömböt fújunk fel képzeletben, s a fújással egy időben tenyerünk lassú széttárása jelzi, hogy a kis gumiból milyen hatalmas lufi lett. Lassan leereszt a léggömb, s ezt sziszegve jelezzük is.
- Párosával állnak a gyerekek. Az egyik a gumiember, amit a másik felpumpál, hajladozva sziszeg, lassan emelkedik, majd leereszt.

Fő rész: tánc-koreográfia kitalálása különböző stílusú zenékre.

Befejező rész: tükör előtt játék.

Feszítés, lazítás álló helyzetben:

- Vigyázz! Pihenj! A lábakat nem szabad elmozdítani, csak feszes testtartásból lehet ellazulniuk.
- Végezzük el a lazítást oldalsó középtartásban, a kifeszített karokkal álló, megmerevedett gyermekkel úgy, hogy először a csukló, azután a könyök, váll, nyak, a csípő lazul ki, s a lóbálódzó karú s nyakú gyermekek előrehajolnak kilazultan. (Elolvad a hóember, vagy kimegy a levegő a gumibabából stb.)
- A felülről ellazuló gyermekek essenek össze. (Ájulás, szétolvadt hóember stb.)

Egyéb feszítő-lazító gyakorlatok:

- Kemény grimasz – bamba arc. Szemöldökfelrántás – elengedés. Erős csucsorítás – elengedés. Orrlyuktagítás – elengedés. Orrlyukszűkítés – elengedés. Homlokráncolás – elengedés stb.
- Kéz ökölben – kéz szabadon. Tenyérfeszítés – elengedés.
- Mozgás fakézzel – rongykézzel, falábbal – rongylábbal.
- Ülés feszítve (fogorvosnál) – lazítás (meleg kádban).

2. óra

Az óra feladata: általános kondíció fejlesztése.

Nevelési feladat: lelki egyensúly megteremtése, feszültségoldás.

Bevezető rész: futás közben gimnasztika.

Fő rész: ellazítás álló helyzetben.

- A nyak, a fej, a vállak, a hát, a derék igen lassú elengedése, ellazítása utána csak a láb marad feszes az előrehajlás közben. Néhányszor meg kell ismételni a gyakorlatot.
- Kötélmászás elképzelt kötélre. A test többszöri megfeszítését, nyújtását lazítás, hajlítások követik.
- Marionett párokat formálunk. Az egyes „kicsavarja” a testét, azt képzelve, hogy az teljesen át van itatva vízzel. Utána hanyatt fekvé pihen. Ezután társa mellé lép, s mint egy marionettfigurát, képzelt zsinórokkal mozgatni kezdi. Úgy kell a gyakorlatot végezni, hogy végül álló helyzetbe kerüljön a „marionettfigura”. Szerepcserével ismételjük.
- Ragadás. A test különböző részei „odaragadtak” a padlóhoz. Feladat: meg kell próbálni a szabadon maradt végtagokkal, illetve törzzsel az „odaragadt” testrészt (kéz, medence, láb stb.) elmozdítani.

Befejező rész: (zenére) föl-föl.

- Láblendítés előre, hátra, oldalra – egyéni ütemben.
- Ugyanez egyre erősödő hanggal kísérve.
- Úgy kell járni, mintha a Holdon járnánk, ahol nagyon könnyűek vagyunk.
- Hanyatt fekvésben nyújtózkodás, ásításinger ébresztése. Zsugorulásból gyors belégzéssel állásba emelkedés, karemelés magas tartásba. Lassú kilégzéssel ereszkedés ülésbe.
- Lebegőülés, kar magas tartásban, jobbra, balra, előre, hátra szabálytalanul mozgás, a felsőtesttel ellensúlyozva.
- „Álljatok fel, és ágaskodjatok fel olyan magasra, amilyen magasra csak tudtok. Képzeljétek el, hogy a kamra legfelső polcáról akartok levenni egy befőttesüveget! Most lepottyant! Hirtelen engedjétek el magatokat! Vigyázzatok, ne üljetek a földre!
- Álljatok fel és nyújtsátok ki oldalra a karotokat! A könyök fölfelé, a tenyér lefelé néz. Mintha egy madárijesztő állna itt. Most engedjétek el először az ujjaitokat, utána a csuklókat, a könyökötöket és a vállatokat! Figyeljétek meg, milyen megkönnyebbülés!
- Üljetek kényelmesen, lazán, engedjétek el minden izmotokat! Akinek nem sikerül, feszítse jó erősen a derekát, csípőjét, hátát, azután hirtelen engedje el! Most próbáljatok felállni! Ugye, nem megy? Figyeljétek meg részletesen, milyen izmotokat kell megfeszíteni ahhoz, hogy fel tudjatok állni!
- Figyeljétek meg, milyen izmokat kell megfeszíteni ahhoz, hogy fekvés közben a hátatokról a hasatokra forduljatok! Próbáljátok meg minél részletesebben elmondani!
- Figyeljétek meg, milyen izmaitok feszülnek meg, amikor irtok, amikor rajzoltok!
- Mozdítsátok meg sorban valamennyi ízületeteket! Először az ujjaitokat, azután a kézfejetekeket, karotokat, vállatokat, derekatokat, csípőtöket, lábatokat, nyakatokat és a fejetekeket! Most már minden testrészetek mozog. Vigyázzatok, hogy egyik test-

rész se hagyja abba a mozgást, amikor a másik megmozdul! Most lassan elnehezedik a mozgás, egyre lassabb lesz és megáll.

- Járatok körbe, képzeljétek, hogy egy nagy súly húzza a kezeteke! A súly vándorol, átcsúszik a könyökötökbe. Járatok tovább, most már a súly a nyakatokat húzza! Elnehezedik a fejetek. Most a lábatok nehéz: nagyon nehezen emelitek. A súly elszáll – nagyon megkönnyebbült a testrészt. Karotok, lábatok szinte magától emelkedik.
- Lazító bemelegítő mozgást végzünk zenére. A zene erőteljes lüktetésű. Amikor már jól benne vagyunk a mozgásban, a vezető mesélni kezd. A játszók fantáziája megmozdul, s a képzeletbeli cselekvéshez igazítják, gazdagítják mozgásukat. Például így szól: Mi most madarak vagyunk, sirályok, repülünk a zenére. Szárnyalva hasítjuk a levegőt, merészek a szárnycsapásaink. Most meg már fáradunk. Lomhább a repülésünk. Meglátunk egy hajót, gyorsabban szállunk, és leereszkedünk. Kinyújtjuk tagjainkat, kilazítjuk szárnyainkat, nagy lélegzeteket veszünk, majd újból felröppenünk, s szállunk nyugodt, kiegyensúlyozott repüléssel. A gyerekek ki-mozdulnak helyükből, karjukat a történet szerint hol gyorsabban, hol lassabban mozgatják, hol kisebb, hol nagyobb lendülettel. Fejük is mozdul a karral, majd ellazítják lábukat, egy lábon ugrálnak stb. Mozdulásuk módosul egyéniségük, vérmérsékletük szerint. Az azonban bizonyos, hogy szerepükkel azonosulnak, s minden, amit tesznek, a ritmus törvényeihez igazodik.” (Gabnai 1993: 56–61)

3. óra

Az óra feladata: lúdtalp ellen ható gyakorlatok, talpizmok erősítése.

Nevelési feladat: játékgigény kielégítése, stresszoldás.

Bevezető rész: ezt az órarészt mezítláb végezzük.

- Járás közben gyakorlatok: behúzott ujjakkal, érdes talajon, fűben, lábujjhegyen, sarkon, kifelé, befelé fordított lábfejjel járás.
- Zsámolyon ülve papírgalacsin, kavics, babszem, cipőfűző felemelése és átpakolása a másik lábhoz.
- A lábujjak szétterpesztése, összehúzása, spicc, pipa.
- Lábujjhegyen állás, sarkon állás, ua. befelé, kifelé fordított lábfejjel.
- Ülésben talp- és bokamasszírozás.

Fő rész: játék: pókfoci

Befejező rész: általános lazító gyakorlatok

„Bébilazítás”.

- Hanyatt fekvés.

A karok lazítása:

- a kézfej lazán a vállhoz csapódik;
- a könyök a mellkasra támaszkodik;
- a kar fölfelé kinyúlik (90 fokos szögben);
- a könyök leesik a mellkasra;

- a könyök a földön, kézfej a vállon;
- a kar lazán a test mellé esik.

A lábak lazítása:

- a lábfej a combtőhöz csúszik, a talp a földön;
- a lábfej felemelkedik;
- a láb felfele kinyúlik;
- a láb visszaesik lazán;
- talp a padlón, combtőnél;
- nyújtózkodás.

4. óra

Az óra feladata: koordinációs képesség fejlesztése.

Nevelési feladat: optimista szemlélet.

Bevezető rész: nyújtó gyakorlatok.

Fő rész: tánc-koreográfia tanulása

Befejező rész: utánzó játékok/ izomérzékelés

5. óra

Az óra feladata: társas elfogadás, csoportban való munka.

Nevelési feladatok: az énkép fejlesztése.

Bevezető rész: gyaloglás, futás.

- 1. szint 10 lépés gyaloglás, 10 futás;
- 2. szint 20 lépés gyaloglás, 20 futás;
- 3. szint 30 lépés gyaloglás, 30 futás. (így emelkedik a terhelés 12' futásig).

Fő rész: csoportos gyakorlatok körben.

- Járás: térdemeléssel, lábujjhegyen, sarkon, guggolásban, szökdelés.
- Állásban, arccal befelé keresztezett lépés (elől, hátul), galoppszökdelés.
- Kézfogással csoportos testtartást javító és erősítő hatású gyakorlatok.

Csoportos légzésgyakorlatok: a szövegeket a gyermekeknek egy lélegzetre kell elmondaniuk.

Befejező rész: relaxáció

- a túlfeszült sok szabály beteggé tesz.
- Számodra mi a lényeg?
- Találj rá magadra, és egészségesebbé válsz!
- A szabályok és receptek csak mankónak kellene, addig, amíg nem érzed, hogy mi a feladatod az életben.
- A szabályokra a félelem miatt van szükségünk, de ha fejlődünk, akkor már el tudjuk a régi szabályokat engedni. Minden szabálynak megvan az ideje.

- A tiédől idegen értékrend követése veszélyes is lehet – ha túlságosan sokáig követi a másik utat, akkor eltávolodik a sajátjától.
- Az iránytévesztésről jelzés érkezik, ezt problémának nevezünk.
- A probléma figyelmet és gondoskodást jelent; ennek a megoldása jelenti a visszatérést az egyensúlyhoz (Barabás 2010).

6. óra.

Az óra feladata: egészségfejlesztő terápias gyakorlatok

Nevelési feladat: az önbizalom fejlesztése, társakkal való együttműködés.

Bevezető rész:

- Járás közben légző gyakorlatok számolásra.
- Lassú belégzés, levegő benntartása, lihegve kifújás. Egy lélegzetre kell elmondani:
 - Nem három, nem hat, nem kilenc, nem tizenkettő, nem tizenöt, nem tizennyolc, nem huszonegy, nem huszonnégy, nem huszonhét, hanem harminc.
 - Nem négy, nem nyolc, nem tizenkettő, nem tizenhat, nem húsz...
 - Nem öt, nem tíz, nem húsz, nem huszonöt...
 - Egy mellett nem három áll, kettő mellett nem négy áll, három mellett nem öt áll, négy mellett nem hat áll...
 - Hétfő mellett nem szerda áll, kedd mellett nem csütörtök áll...
 - Január mellett nem március áll, február mellett nem április...
 - Hétfőn én megyek tehozzád, kedden te jössz énhozzám, szerdán én megyek tehozzád, csütörtökön te jössz énhozzám, pénteken én megyek tehozzád, szombaton te jössz énhozzám, vasárnap én megyek te hozzád.
- A szemben álló pár egyszerre ezt mondja:
 - Hétfőn te jössz énhozzám, kedden én megyek tehozzád stb...
 - A napokat egyszerre mondják, de a közbeeső szöveg más.
 - Januárban itthon vagyok, februárban vidéken, márciusban itthon vagyok, áprilisban vidéken, májusban itthon vagyok...
 - Januárba itthon vagyok, februárban külföldön, márciusban vidéken, áprilisban itthon vagyok...
 - Tömeges légzésgyakorlatoknál a szövegeket a gyermekeknek egy lélegzetre kell elmondaniuk.

Fő rész: koreográfia tanulása.

Befejező rész: a légzés megfigyelése.

- Feküdjetek hanyatt, tegyék a tenyereteket, a hasatokra, és napozzatok!
- Térdeljetekek föl, fújjátok föl középén a tüzet csípőre tett kézzel!
- Kezetek maradjon a csípőtökön és lihegjetek, mint egy kiskutya!
- Az egyik kezetek maradjon csípőn, a másik kezetek mutatouja egy száll gyertya, fújjuk el!
- Az egyik kezetek csípőn van, a másikba kanalat képzelünk forró levessel, fújjuk, hűtsük sokáig!

- Mit éretek, mi mozgott, amikor napoztunk, és nyugodtan lélegeztünk? A hasunk.
- Ugyanúgy mozgott a hasunk tűzfűjás közben is? Nem, erősebben rántottuk be.
- Éreztétek a has rángatózását kutyalihegéskor?
- A gyertyafűjásakor nyugodt, lassú volt a has mozgása.
- A leves hűtésékor még nyugodtabb.
- Ismételjük meg még egyszer az ötféle formát, s figyeljük meg még egyszer magunkat!
- A hangadás megfigyelése.
- Álljatok föl, tusoljatok, és közben adjatok ki hangokat: á, ó, í ú! Meleg a víz – hideg a víz – meleg a víz – hideg a víz. Mi volt a különbség? (Mélyebb oldott hangok – feszesebb magas hangok.)
- Mondjatok hosszan egy magánhangzót: ááááááá, és közben emeljétek fel egy néhez tárgyat! Mit hallottunk? Elszorult a hang.
- Ásítsatok, közben valaki fojtogat benneteket, próbáljuk ki! Mit hallottunk? Elszorult a hang.
- Kiabáljatok mérgesen: Gyere ide! Kiabáljatok hangosan, mert a másik fent van a hegyen: Gyere ide! Mi volt a különbség? Először szorítottunk, azután pedig lazábbak voltunk.
- Ásítsatok – nyögjétek! Mi a különbség?
- Brummogjatok, mint a medve, és közben tegyétek kezeteiket a melletekre! Érzitek, hogy rezeg? Most pityegjünk, mint a kismadár: pity-pity-pity! Most is érzitek? Most nem.
- Sikítsunk! Most nem érződik a mellben rezgés. Hol érződik? A koponyatetőn.
- Most mutatom nektek: hol a hangom? Mellben. Hol a hangom? Fejben. Hol a hangom? Torokban. Hol a hangom? Orrban. Hol a hangom? Hátul – elöl – hátul – elöl – hátul – elöl.
- Most összevissza mindenféle hangadást hallotok, s mondjátok kórusban, hogy hol a hangom! Fejben – mellben – torokban – orrban – hátul – elöl stb. néhányszor egymás után. (Gabnai 1993: 56–61)

7. óra:

Az óra feladata: erősítés, általános kondíció fejlesztése.

Nevelési feladat: a lelki egyensúly megteremtése, feszültségoldás, az agresszió levezetése, páros gyakorlatok.

Bevezető rész: erőteljes dob zenére ritmusos mozgás és tánc saját érzés szerint. (Relaxáció)

Fő rész: gimnasztikai alapformájú páros gyakorlatok.

Befejező rész: küzdő gyakorlatok:

- kakasviadal;
- húzd át a határon;
- told át a határon;

- mellső fekvőtámaszban, piros pacsí;
- csökönyös számár;
- „Kínai verekedés” párokban:
Párokban, egymástól kb. 2 méterre felállunk, szemben egymással, előbb a fej, később a váll, mellkas, a csípő energikus támadó mozdulatával „ütjük meg” az ellenfél ugyanazon testrészét ebből a távolságból, a partner az „eltalált” testrészével reagál az ütésre, majd ő „üt”. Megfelelő gyakorlás után minden testrésszel az ellenfél bármely testrészét megüthetjük 8–10 méterről is. A következő fázisban minden támadó mozdulatot hangos „ha!” kiáltás kíséri; a gyakorlat újabb fázisát „rádiózva” végezzük: egyfolytában beszélni, számolni kell, az „ütés” idején az izom-összehúzódások miatt a beszéd hangereje, hangszíne természetesen megváltozik, de a tempója nem. A hanggal kísért mozgásgyakorlat lényege, hogy egy adott pillanatban teljes fizikumunkkal az adott feladatra figyeljünk: a felkiáltással kísért „ütés” koncentráltabb.

8. óra

Az óra feladata: a szociális kompetencia fejlesztése játékkal. Speciális erősítés.

Nevelési feladat: küzdőszellem kialakítása, győzelem, vereség elviselése.

Bevezető rész: relaxáció: lift.

- Teremtsünk nyugodt, elmélkedő hangulatot (pl. zenével, közös lazítással)! Képzeltessük el, hogy a tanuló egy liftben utazik, a gombok életének egyes éveit, eseményeit jelölik!
- Szálljatok be a liftbe, képzeljétek el olyan szépnek és kényelmesnek, amilyennek csak látni szeretnétek! Röpihet benneteket tetszőleges magasságra. Ebben tesszünk most időutazást. Visszapillantunk a múltba, s jó előre a jövőbe. Ha elkészültetek, indulhatunk: beszállás. A gombok közül nyomjátok meg az ötöst! Úgy. Az ajtó szinte hangtalanul becsukódik, s már úton vagyunk. Megérkeztünk, nyílik az ajtó, kitárul a kép: ...
- Figyeljétek meg, milyen részletekre emlékeztek! Kik vannak körülöttetek? Hol vagytok? Mit éreztetek? (pl. illatot, lelkiállapotot, hideget) Milyen színeket, formákat, alakokat láttok? Jól éreztétek magatokat a bőrötökben? Történt veletek ijesztő, félelmetes dolog? Ki sietett a segítségetekre? Nyomjátok meg egy újabb gombot, mondjuk a hetest! Az ajtó becsukódik, újabb emelten a lift megáll...” (Csendes 1998: 132.)

Fő rész: játék: páros botbirkózás

- A játékosok párosával felállnak egymással szemben, és vállszélességben fognak tornabotot. Jelre igyekeznek kicsavarni a társuk kezéből a botot. A győztesek továbbjutnak, és kieséses rendszerben döntik el az elsőséget. Változat: lehet játszani hason fekvésben, ülésben, térdelésben.
Célba dobás
- A játékhoz két gyűrű szükséges. A két csoport a gyűrűtől 1-2 m-re oszlopban feláll. Az oszloppal szemben 3-4 méterre felfordított számolyt tesszünk. A játékosok

egyenként – lábuk, bokájuk közé vett labdával – a gyűrűn függeszkedve ellendülnek, és az előre lendület végén megpróbálják a labdát betenni a zsámolyba. Győztes az a csapat, amelyiknek először sikerül 3 alkalommal betenni a labdát a zsámolyba.

Labdakerülő

- Két egyenlő létszámú csapat a terem, udvar két végében egymással szemben hason fekvésben helyezkedik el. A szemben lévő párok azonos számot kapnak. A terem közepére egy labdát teszünk. Amelyik pár a számát hallja, felugrik, és a labdához fut. A labdát igyekeznek egymás elől úgy ellopni, hogy a másik játékos ne érje utol addig, amíg vissza nem ér a helyére. Az ellenfelet csak akkor szabad megérinteni, ha már megfogta (megérintette) a labdát. Az a csapat kap pontot, amelyik ellopta a labdát vagy utolérte az ellenfelet és megérintette.

Dobóverseny

- Két azonos létszámú csapatot alakítunk. A csapatok egy-egy zsámollyal szemben oszlopba felállnak. Krétával a földre 1 és fél, 3 és 5 méterre vonalat húzunk. Az a csapat győz, amelyik először éri el a 10 pontot. Érvényes dobásnak az számít, amelyik bent marad a zsámolyban. Az első vonalról hason fekvő (törzsemeléssel) kell dobni, az érvényes dobás 3 pontot ér. A második vonalról törökülésből, 2 pontot ér. A harmadik vonalról állva kell dobni, és 1 pontot ér az érvényes dobás.

Körhúzó

- A játékosok kézfogással (tűzoltófogással) kört alakítanak. A kör közepére egy tömött labdát helyezünk. Jele a játékosok hátrafelé kezdik húzni a kört. Az a két játékos, akiket elhúznak a labda mellett, büntetőpontot kap. Ha elszakad a kör, megáll a játék, és újra megfogják egymás kezét.

Befejező rész: Stretching párban.

IRODALOM

- Barabás Katalin 2010: *Előadás*, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Csendes Éva 1998: *Életvezetési ismeretek és készségek*. Budapest: Calibra Kiadó.
- Due P. – Hickman, Scott – Komkov, Alexander et al. 2001: *Physical activity. Current pediatric Diagnosis Treatment*. Lange Medicinal Book.
- Gabnai Katalin 1993: *Drámajátékok*. Budapest: Marcibányi Téri MK.
- Kaplan, Paul – Mammel, Kathleen 1993: Adolescence. In: Hathaway, Williem et al. (szerk.): *Current pediatric Diagnosis Treatment*. Lange Medicinal Book.
- Keresztes Melinda 2006: Természetes életmód. *Magyar Orvos* 14, 3.
- Meleg Csilla 2002: Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia* 102, 1. 11–29.

Diszlexiások nyelvi képzése a Szegedi Tudományegyetemen

PUSZTAI-VARGA ILDIKÓ – SARKADI ÁGNES

ipusztaiarga@yahoo.com; sarkadiagi@gmail.com

SZTE Idegennyelvi Kommunikációs Intézet; Dystefl projekt MTA TTK



Jelen tanulmány szerzői a diszlexiás nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítási kérdéseit járják körül. Sarkadi Ágnes a területen jártas kutatóként a téma elméleti vonatkozásait taglalja, és illeszti Pusztai-Varga Ildikó diszlexiás hallgatók egyetemi nyelvoktatásában szerzett gyakorlati tapasztalataihoz.

A diszlexiások problémái a nyelvtanulásban

A diszlexiát hagyományosan olyan olvasási és/vagy írási nehézségekkel járó zavarként definiálják, amely nem magyarázható értelmi fogyatékossgal vagy a megfelelő oktatás hiányával (Bryant–Bradely 1985). Néhány modern definíció egyértelműen elzárkózik attól, hogy a diszlexiát rendellenességként határozza meg. Peer (1999) a diszlexiát olyan képességek és nehézségek kombinációjaként írja le, amelyek befolyásolják a tanulási folyamatot a helyesírás, írás vagy olvasás terén. Gyarmathy (2007) szerint a diszlexia specifikus tanulási különbség, amely a szokásostól eltérő információfeldolgozásból ered, és amely nemcsak nehézségeket, hanem erősségeket is eredményez. A leggyakrabban említett diszlexiás erősségek: a kiemelkedő vizuális képességek, a kreativitás, a hatékony problémamegoldó képességek és a globális/holisztikus gondolkodásmód (Gyarmathy 2007).

Fontos továbbá, hogy a diszlexia nem érinti a magasabb szintű kognitív készségeket, és az összetett problémák megoldása gyakran kevesebb nehézséget okoz egy diszlexiásnak, mint az olyan rutinfeladatok, mint az olvasás és az írás. Ezeket az adottságokat figyelembe véve nem meglepő, hogy a felsőoktatásban, ahol fontos szerepet kapnak a magasabb szintű kognitív készségek, mint például az érvelés vagy az értelmezés, gyakran találkozni diszlexiás hallgatókkal (Cottrel 2003). Információfeldolgozási és a rövidtávú, valamint a munkamemóriát érintő problémáik miatt azonban sokszor igen nehéz feladatot jelent számukra egy idegen nyelv elsajátítása.

Ami a specifikus nyelvtanulási nehézségeket illeti, széles körben elterjedt az a tévhit, miszerint a diszlexiásoknak csak az olvasással és az írással van gondjuk a nyelvtanulás során, míg a beszéd és a hallás utáni szövegértés semmilyen problémát nem okoz számukra (Schneider–Crombie 2003). Igaz ugyan, hogy vannak olyan diszlexiás nyelv-

tanulók, akiknek különösen jól megy a szóbeli kommunikáció, ez általánosságban mégsem jelenthető ki. A diszlexiás tanulóknak gyakran vannak nehézségeik a fonológiai feldolgozással, a rövidtávú memóriájuk sokszor gyenge, és a mondatszerkesztés is nehézséget jelenthet. Ezek a problémák a nyelvtanulás bármely területén okozhatnak gondot. Itt nagyon fontos megjegyeznünk, hogy jelentős egyéni különbségek vannak a diszlexiás nyelvtanulók között abból a szempontból, hogy mely készségek problémásak és milyen mértékben. Például, vannak olyan tanulók, akiknek egészen kiválóan megy a hallás utáni szövegértés még nem diszlexiás társaikhoz képest is, míg ezzel szemben mások messze átlagon alul teljesítenek ezen a területen. Majdnem minden diszlexiásnak gondot okoznak a következő készségek: helyesírás, szótanulás és a nyelvtan (Kormos-Mikó 2010).

A felsőoktatásban tanuló diszlexiások számára kiemelt jelentőségű a nyelvtanulás. Bár a vonatkozó jogszabályok lehetővé teszik a nyelvvizsga-követelmény alóli részleges vagy teljes felmentést (Törvény a felsőoktatásról 61 § 1, Törvény a nemzeti felsőoktatásról 49. § 8), a munkaerőpiacon mindenképpen hátrányban van az a diszlexiás diplomás, aki nem rendelkezik használható nyelvtudással.

Amikor a diszlexiások idegennyelv-tanulása szóba kerül, gyakran találkozni azzal a véleménnyel, hogy rendhagyó helyesírása miatt az angol nyelv nem a legjobb választás a diszlexiás nyelvtanulóknak. Ez részben igaz is. Az angol úgynevezett mély helyesírású nyelv, ami azt jelenti, hogy a szavak helyesírása nem tükrözi a kiejtést. Emiatt az angol helyesírás elsajátítása nagy kihívás a diszlexiásoknak, míg a szabályosabb helyesírású nyelvek, mint például a német vagy az olasz, sokkal kevesebb nehézséget jelentenek számukra. Ugyanakkor nem jelenthetjük ki, hogy egy diszlexiás diáknak mindenképpen jobb, ha az angol helyett más nyelvet választ. Figyelembe kell venni ugyanis, hogy bár az angol nyelv helyesírása kétségkívül nehéz egy diszlexiás nyelvtanuló számára, más tekintetben viszont könnyebb elsajátítani, mint más, szabályosabb helyesírású nyelveket. Az alapvető nyelvtana például meglehetősen egyszerű, nem rendelkezik bonyolult igeragozással. A másik érv az angol mellett az, hogy a munkaerőpiacon nagy előnyt jelent, sőt, a legtöbb helyen már elvárás, hogy a jelöltek folyékonyan beszéljenek angolul. Ezen készség hiánya jelentősen leszűkíti a diszlexiások lehetőségeit a munkaerőpiacon. Végül fontos megjegyezni, hogy számos tanulmány számol be olyan diszlexiás nyelvtanulókról, akik sikeresen megtanultak angolul, így tudjuk, hogy ez elérhető cél számukra (Kormos et al. 2010).

Ami a diszlexiás nyelvtanulókkal alkalmazható módszereket illeti, a cikk további részében számos gyakorlati ötlettel ismerkedhetünk meg. Általánosságban ugyanakkor elmondható, hogy a diszlexiások nyelvtanulását segíti a multiszenzoros technikák alkalmazása. Ezek a vizuális, auditív és a kinesztetikus érzékelési csatornák szimultán használatát jelentik. A multiszenzoros technikák használata kombinálja a domináns tanulási stílus használatával járó előnyöket, ugyanakkor a tanuló gyengébb modalitásait is fejleszti (Schneider-Crombie 2003). Általánosságban elmondható, hogy a diszlexiások-

nak erős a kinezetikus/taktilis érzékelési csatornája, míg gyakran gyenge az auditív és/vagy a vizuális érzékelési csatornájuk (Robinson-Tait 2003).

A diszlexiások nyelvtanításának másik fontos alapelve a metakognitív készségek fejlesztése. Schneider–Crombie (2003) kifejti, hogy a diszlexiásokat oktató nyelvtanárnak önellenőrzési és önelemzési stratégiák bemutatásával, valamint e stratégiák begyakorlásával kell fejlesztenie a diákok metakognitív készségeit. Ezen készségek fejlesztése a szabályok explicit tanítását is magában foglalja, ami nincs teljesen összhangban a jelenleg elterjedt nyelvoktatási filozófiával (Krashen 1981 idézve: Schneider–Crombie 1996). Jó példa a szabályok explicit tanítására a grafémák és a fonémák közti kapcsolat tanítása az angol nyelv esetén (Nijakowska 2010).

A metakognitív stratégiák – a diszlexiások számára igen fontos – alcsoportját alkotják az emlékezetet segítő módszerek (mnemonic devices). Ezek a módszerek segítik a szókincs, a nyelvtan és a kiejtés elsajátítását (Schneider–Crombie 2003). A diszlexiások nyelvtanításában kapott kiemelkedő szerepük a diszlexiások gyenge rövidtávú és munkamemóriájával magyarázható (Birsh 1999).

Végezetül fontos megemlíteni a homogén gátlás fogalmát. Ezalatt azt értjük, hogy a hasonló elemek egyidejű megtanulása megjegyzési nehézséghez vezet (Ranschburg 1939). Amikor a magyar diszlexiásokat írni-olvasni tanítják, gondoskodnak róla, hogy a hasonló betűk (pl. b-d-p) tanítása között elegendő idő teljen el. Először külön gyakorolják a hasonló betűket, és csak akkor helyezik egymás mellé őket, ha külön-külön már biztonságosan mennek. Ez után pedig sok időt szánnak arra, hogy gyakorolják a hasonló betűk és szavak megkülönböztetését (Meixner 1993). A homogén gátlás kerülése ajánlott akkor is, ha új szavakat és nyelvtani szerkezeteket tanítunk diszlexiás nyelvtanulóknak.

Lehetőség az egyetemi képzésben

2008 májusában a Szegedi Tudományegyetem Idegennyelvi Kommunikációs Intézete megállapodást kötött az Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központtal speciális igényű hallgatók nyelvoktatására. A megállapodás célja elsősorban a diszlexiás, diszgráfiás és diszkalkuliás hallgatók nyelvoktatásának segítése, új távlatokba helyezése volt. Az Életvezetési Tanácsadó Központ munkatársai hangsúlyozták, hogy Magyarországon az utóbbi években jelentős számban diagnosztizáltak diszlexiás, diszgráfiás gyermekeket és felnőtteket, akik számára anyanyelvük szabályainak elsajátítása is gondot okoz, illetve speciális odafigyelést igényel. Ezek a hallgatók a közoktatásban felhalmozott kudarcélményeik miatt sokszor teljesen elvesztették a motivációjukat a nyelvtanulásban. Holott napjainkban nemcsak a diploma megszerzéséhez elengedhetetlen a nyelvvizsga-bizonyítvány, hanem a munkaerőpiacon is csak akkor helyezkedhetnek el sikeresen a frissen végzettek, ha a munkakör betöltéséhez szükséges idegen nyelvi készségekkel is rendelkeznek. Kiemelten fontos ez a különbségtétel: az a tény, hogy valaki államilag akkreditált középfokú nyelvvizsga-bizonyítványt szerez, még nem jelenti feltétlenül, hogy valóban alkalmazható idegennyelvtudással rendelkezik. És fordítva: ha valakinek sorozatosan nem sikerül letenni egy kombinált írásbeli és szóbeli nyelvvizsgát a diploma megszerzéséhez, nem jelenti fel-

tétlenül, hogy nem rendelkezik egy bizonyos munkakör (pl. vegyész laboráns) betöltéséhez szükséges, a gyakorlatban is alkalmazható idegen nyelvi készséggel. 2008 szeptemberében éppen ezzel a céllal indítottuk el intézetünkben a diszlexiásoknak szóló speciális nyelvi képzést, hogy azoknak, akik egyébként hivatalos felmentéssel rendelkeznek a nyelvvizsga-kötelezettség alól, lehetőséget adjunk a hatékony, igényeikhez igazodó nyelvtanulásra. Illetve azokat, akik csak részleges felmentéssel rendelkeznek, vagy akiknek egyáltalán nincsen felmentésük, de enyhe fokú diszlexiájuk miatt már sorozatos kudarcélményekkel terheltlen állnak a megoldhatatlannak tűnő feladat előtt, sikeres és az önálló tanulásban is hatékonyan használható módszerekkel segítsük hozzá a nyelvvizsga letételéhez.

A kurzusok meghirdetése előtt az ELTE Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban kutatócsoport két munkatársa, Sarkadi Ágnes és Vámos Gabriella jöttek el Szegedre, és egy intenzív továbbképzés keretében készítették fel 15 kollégánkat erre a speciális oktatói feladatra. Majd a budapesti Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskolában nézhettünk meg angol és német nyelvórákat speciális diszlexiás osztályokban.

A csoportok szervezése

A kezdeti nehézségek után az évek során állandó finomhangolás eredményeképpen alakult ki az a mechanizmus, amelynek köszönhetően az Életvezetési Tanácsadó Központtal közösen elértük, hogy ránk találjanak az érintettek, és hogy valóban az érintettek találjanak ránk. A központ munkatársai a náluk regisztrált diszlexiás hallgatókat e-mailben értesítik az induló kurzusokról, illetve a tanév elején tartott tájékoztatón személyesen mondjuk el a hallgatóknak, milyen nyelvtanulási lehetőségeik vannak. Emellett több felületen is hirdetjük a kurzusokat, hogy olyan diszlexiás hallgatók is rábukkanjanak, akik még nem regisztráltak a központban. Őket ezután mi irányítjuk az Életvezetési Tanácsadó Központba, ahol sokrétű segítséget kapnak tanulmányaik sikeres elvégzéséhez. A kurzus felvételének nem feltétele a diszlexiát igazoló okirat bemutatása, ilyen hatásköre intézetünknek nem lehet. Épp ezért a kurzusokra jelentkező hallgatókkal egyenként elbeszélgetünk nyelvtanulási tapasztalataikról, céljaikról, esetleges kudarcaikról, illetve tájékoztatjuk őket az órákon alkalmazott speciális módszerekről. Eleinte szakértők tanácsára nem neveztük nevén a nyelvkurzusokat az ETR-es hirdetési felületen, nehogy érzékenységet sértsünk. Így viszont nem találtak meg bennünket az érintettek. Jelenleg *Angol nyelv diszlexiásoknak* elnevezéssel indítjuk kurzusainkat három szinten minden tanévben. Ennek köszönhetően a kezdeti 2-3 fős csoportok mára 10-12 főssé duzzadtak.

Többéves tapasztalatunk, hogy szinte minden érdeklődő hallgató angolt szeretne tanulni. Így jelenleg is kizárólag angol kurzusokat indítunk kezdő, újrakezdő és középfeladói szinteken. Minden egyes szint 4 félévet ölel fel, majd folytatódik az eggyel magasabb szinten. Sajnos azonban erőforrások híján egy félévben egyidejűleg mindhárom szinten csak 1-1 kurzust tudunk indítani. Ez természetesen nem kedvez az újonnan érkezők szabad szintválasztásának, illetve a folytonosságot sem mindig tudja biztosítani. Hiszen nem garantálható a hallgatók eltérő órarendi elfoglaltsága miatt, hogy egy megkezdett kurzust

a hallgató folytatni tud a következő félévben is. Ehhez szabadon hagyott nyelvi sávokra lenne szükség, amely a jelenlegi egyetemi képzésben nem megvalósítható. Arra is fel kell hívunk a hallgatók figyelmét, hogy a heti egy nyelvóra nem elég a nyelvvizsgálóhoz. Ezen az órakon egyrészt felszabadítjuk a nyelvtanulással kapcsolatos gátlásokat, illetve olyan, otthon is alkalmazható módszereket ismertetünk meg velük, amelyek segítségével más nyelvtanulási kontextusban is sikerrel tanulhatnak.

Tapasztalatom szerint mind az órarendi, mind a kurzusfolytathatósági problémák eltörpülnek ahhoz a pozitívumhoz képest, amelyet a diszlexiás hallgató a felszabadult órai légkörben, a motiváló órai hangulatban, a felé forduló személyes és empatikus figyelemben, és a számára is kiaknázható újszerű módszerekben kap már akkor is, ha csak egy félévet végez el a speciális kurzusokon.¹

A kurzusfelvétel előtti személyes beszélgetés is már arra irányul, hogy egyrészt a megfelelő szintű csoportba orientáljuk a hallgatót, másrészt korábbi kudarcait és jelenlegi céljait figyelembe véve tudjuk az adott kurzus adott félévi főbb irányvonalait kijelölni. Természetesen tíz eltérő háttérű és célú hallgató minden igényét kielégíteni ugyanazon csoportban lehetetlen, de igyekszünk a közös célok mentén egyénileg is figyelni rájuk. Nem egy esetben tanácsoljuk azt a jelentkező hallgatónak megismerve nyelvtanulói múltját, hogy a speciális csoport helyett csatlakozzon inkább intézetünk más nyelvi kurzusához, ahol gyorsabb tempóban juthat el például a második nyelvvizsga letételéig. Gyakoribb eset, hogy egy féléves kurzus végén magam javasolom a hallgatónak látva kiváló nyelvi készségeit, hogy jelentkezzen inkább egy gyorsabb haladást biztosító nyelvvizsga-előkészítő vagy akár szaknyelvi kurzusra, mert nagyszerűen fogja venni ott is az akadályokat.

Intézetünk jelenleg félévenként összesen három szinten tud diszlexiásoknak szóló nyelvi kurzusokat indítani. Egy-egy szint négy félév alatt ér körbe heti 1x2 órás kurzusokkal. Sajnos, éppen ezért nem minden hallgató tudja beilleszteni órarendjébe ezt az egy nyelvórát, illetve nem biztos, hogy adott félévben a számára tökéletesen megfelelő szintű kurzus indul. Ez örök problémánk. Segíteni igyekszünk viszont úgy is, hogy konzultációs időnket is felajánljuk számukra, mintegy nem hivatalos pótóráként.

Mint minden nyelvtanuló, a diszlexiások esetében is a folytonosság és a kitartás lehet az eredményesség záloga. Az ő esetükben azonban sokkal fontosabb a rendszeres ismétlés, az, hogy mindennap legalább fél órát foglalkozzanak a nyelvvel, illetve, hogy ne maradjon ki hosszabb idő két kurzus között. A rendszeres otthoni készülés természetesen rajtuk áll, a kurzusok folytathatóságának biztosítása azonban az egyetemi nyelvtanítás feladata is. Tekintve, hogy a jelen keretek biztosította heti 1x2 órás kurzusok nem elegendőek a látványos nyelvi haladáshoz, illetve az órarendi ütközések a folytathatóság gát-

¹ Ezt frissen készített kérdőíves felmérésünk eredményei is igazolják. 16 hallgató töltötte ki a 10 kérdéses kérdőívet. 100%-ban adtak legmagasabb értéket a hallgatók arra a két kérdésre, hogy mennyire elégedettek az oktató feléjük forduló empátiájával, és mennyire vette figyelembe egyéni kéréseiket. Arra a kérdésre, hogy a kurzus feloldotta-e a gátlásait és motiválta-e nyelvtanulását 60% adott legmagasabb értéket, és további 30% a második legmagasabb értéket.

jai lehetnek, javasolni szoktuk a hallgatóknak, hogy a kurzuson kívül más formában is folytassák a nyelvtanulást. Amit azonban nyújtani tudunk számukra a heti egyszeri találkozás alkalmával is, az a gátlások felszabadítása, az önbecsülés és sikerélmény visszaadása, illetve a máshol más tanárral és önálló tanulás során is alkalmazható színes és hasznos módszerek.

Szeperált vagy integrált oktatás

Speciális igényű tanulók fejlesztése kapcsán gyakran merül fel az integrált vagy szeperált oktatás preferálásának kérdése. Intézetünk éppen azért indította el a speciálisan diszlexiásoknak szóló nyelvkursusait, mert hiszünk abban, hogy ezek a hallgatók saját körben, kifejezetten a számukra kidolgozott módszertannal képesek gátlásaiktól felszabadulni és nyelvi haladást mutatni.

A szeperált csoportok nyilvánvaló előnye, hogy kis létszámúak, így több és személyesebb figyelemmel tudunk a hallgatók felé fordulni. Az órák légköre felszabadult és motivált, hiszen mindnyájan ugyanabban a helyzetben vannak, nem kell egymás előtt szégyenkezniük, zavarban lenniük. Illetve egy ilyen speciális csoportban biztosított a lassabb és személyre szabottabb haladás. Ugyanakkor ezek a kis létszámú csoportok nagyon heterogének, hiszen nem mindenki azonos készségekkel és nyelvtudással érkezik, illetve ugyanaz a haladási tempó az egyik hallgatónak túl lassú, a másiknak túl gyors. Kevésbé tudjuk ezekben a csoportokban érvényesíteni a célorientált oktatást, hiszen eltérő célokkal érkeznek a diszlexiás hallgatók: van, akinek kell nyelvvizsgázni, van, aki részleges felmentést kapott, és van, aki fel van mentve, de szeretné elsajátítani a nyelvet.

A már említett órarendi és folytonossági problémák miatt előfordul, hogy egy diszlexiás hallgató nem a speciális kis csoportos oktatást választja, hanem csatlakozik egy másik nyelvi kurzushoz az intézetben, amely intenzívebb, és nem tud az ő sajátos igényeihez alkalmazkodni. Mivel azonban tanáraink ismerik az ő speciális igényeiket, figyelemmel tudják kísérni haladásukat, segítséget tudnak nyújtani nekik ezeken a kurzusokon is úgy, hogy a csoporttársak nem tudják meg, diszlexiás társuk is van a nyelvkurzuson. Ez a fajta integrált képzés kedvez a motiváltabb és gyorsabb haladásnak, illetve nincs a diszlexiás hallgatónak másság érzése, amely szintén pozitívan hathat a nyelvi fejlődésére is. Emellett integrált képzés esetén a nyelvek, szintek és szaknyelvi kurzusok szélesebb választéka áll rendelkezésre. Ha az oktató például a kurzusra járó diszlexiás hallgató kedvért színes papíron adja ki a fénymásolt feladatlapokat, vagy egy-két játékos módszert is belevisz az órába, ezzel a csoporttársaknak is élményszerűbbé válik az oktatás. Ugyanakkor a túl gyors tempó frusztrációhoz és kudarcélményekhez vezethet, és a hallgató úgy érezheti, kidobott idő és energia volt a kurzuson részt venni, mindenfajta eredmény nélkül.

Módszerek és attitűdök

Egy nyelvkurzus sikerének alapvető záloga a megfelelő kurzuskönyv kiválasztása, amely igazodik a kívánt nyelvi szinthez és a kimeneti célhoz is. A megfelelő tankönyv kiválasztá-

sa a diszlexiás kurzusokon talán még fontosabb, hiszen számukra a következetességet, a kiszámíthatóságot, a tervezhetőséget és a rendszerességet jelenti a könyv a nyelvórán. Fontos számukra, hogy logikusan felépített könyvet használjanak, amelynek a szerkezete átlátható. Ha kihagynak egy órát, tudják, mit kell pótolniuk. Ezenkívül lényeges, hogy a kurzuson belül legyen egy megszokott haladási rendszer és tempó, amelyhez következetesen ragaszkodni kell. Hasznos, ha a kurzuskönyvhöz CD is készült, amellyel otthon is gyakorolhatnak, illetve ha a könyv leckéihez online feladatok is találhatók. Ezeket az órákon is meg szoktuk nézni, hogy otthon könnyebben rátaláljanak a megfelelő oldalra, és átlássák az online felület rendszerét.

A tankönyv azonban önmagában nem garancia a sikerhez. Fontos az órákon a sokszínű megközelítés és a változatosság. A szakemberek által kiemelt szempontoknak valóban minden órán jelen kell lenniük: memóriagyakorlatok, rengeteg ismétlés, minél több szín és érzék szerepeljen a feladatokban. Ez különösen fontos a csoportok heterogén jellege miatt is. Egy átlagos nyelvkurzusnál sokkal kreatívabban kell hozzáállni ehhez a vegyes összetételhez. A kis létszám viszont előny, hiszen így menet közben is tudunk igazodni a felmerülő igényekhez. Az egyetemi oktatás sajátosságai miatt sajnos nem tudjuk azt tartani, hogy 20 percenként legyen egy rövid szünet, hogy felfrissüljenek, mert csak a 2 órás intervallum áll rendelkezésünkre. Tapasztalatom szerint ez nem okoz gondot, végig tudnak figyelni az órán, mert körülbelül 20 percenként lazítunk egy kicsit a feladatokon, és könnyedebb vagy mozgásosabb feladatot iktatunk be. Gyakran állunk fel és tornázunk egy kicsit, vagy kérem meg a hallgatókat olyan feladatra, amelyhez fel kell állni, másokat kérdegetni, vagy szókártyákat elhelyezni a terem egyes pontjain. Fontos az óravégi összszegzés, a tanultak elhelyezése a tanulási folyamatban, az elsajátított anyag „értelmének”, szerepének a hangsúlyozása az idegen nyelvi kommunikációban.

Fontos, hogy őszinték legyünk velük, ne kergessünk megvalósíthatatlan álmokat, és a hallgatók is legyenek tudatában a lassabb haladási tempónak! Szakemberek szerint a diszlexiások haladási tempója körülbelül a harmada az átlagosnak. Szükséges, hogy lépésről lépésre haladjunk, és legyen állandó visszacsatolás. A hibákat biztató mosollyal korrigáljuk!

A diszlexiások gondolkodásában fontos szerepe van a holisztikus megközelítésnek. Ezt a nyelvórákon is érdemes felhasználni. A leggyakrabban alkalmazott módszer a gondolatterképek készítése. Ezek segítségével egy-egy téma köré gyűjtheti össze a hallgató a kapcsolódó altémákat, az ezekhez használt nyelvi szerkezeteket és szókincset. Így egy lapon bármikor megtalálja a szükséges szavakat, fordulatokat, hiszen saját maga rajzolja meg a gondolatterképeket egy lapra, amelyet bármikor elővehet, amikor az adott téma újra előkerül.

A szótanulásnál viszont figyelembe kell vennünk, hogy egyszerre túl sok új szót nem tudnak „bemagolni”. Kontextushoz kell kapcsolni az új szavakat, és gyakran, minél több érzéket bevonva kell ismételni az új szavakat. Képek, színek, sokszor reáliák segítségével szoktuk elmélyíteni a szókincset. Ha a hallgató kézbe fogja a tárgyat, kimondja a szót, és egyidejűleg látja is az angol szó helyes leírását, jobban és eredményesebben rögzül az új

szó. A személyes élményekhez való kapcsolásnak is jut szerep ebben. A kurzus során megismerjük a hallgatókat, így személyes életükre is tudjuk vonatkoztatni az órák témáit. Ezáltal sokkal könnyebben hívják elő az angol szerkezeteket és szavakat a kellő pillanatban.

Tapasztalatom szerint a tankönyvnél és a konkrét módszereknél talán még fontosabb a motiváló és relaxált órai hangulat. Ennek záloga az állandó pozitív visszacsatolás, a hibák szinte észrevétlen kijavítása és a humor. Az utóbbi elengedhetetlen a sikerhez, a figyelem állandó ébrentartásához és a gátlások oldásához. A pozitív hangulatú légkört táplálja ezenfelül az is, ha a hallgatók érzik, a tanár a segítségükre van. Bármivel és bármikor fordulhatnak hozzá, nincs titkolni- vagy szégyellnivaló. Mivel ezek a hallgatók nem egy esetben a társas kapcsolataikban is a megszokottól eltérően viselkednek, nagyon fontos a végtelen türelem, valamint annak az óvatos és gondos koordinálása, hogy egymás érzékenységét ne sértsék, egymást ne bántsák meg. Erre is kell időt és energiát fordítani az órák során, sokszor a humor eszközével.

Konkrét módszerek

A diszlexiások nyelvtanulási kérdéseivel foglalkozó elméleti munkák tanulságait a gyakorlatra lefordítva eredményesen alkalmazhatjuk a nyelvórákon. Az alábbiakban néhány általam használt konkrét módszert mutatok be röviden.

A kezdő kurzusokon minden órán használjuk a szótáblázatot. A lecke új szövegének szavait úgy dolgozzuk fel minden egyes alkalommal, hogy én előre kiírom egy táblázatba (max. 12 új szó/szöveg) az ismeretlennek vélt angol szavakat. Ezeket a szótáblázatokat kezükbe adom sárga papíron, és kiosztom az ugyanannyi üres rubrikát tartalmazó másik táblázatot fehér papíron. Először végigmondom nekik az angol szavakat, és ők beírják a magyar jelentéseket a fehér táblázat rubrikáiba saját kézírásukkal, számukra könnyen megjegyezhető formában. Ezután ollóval felvágják a fehér táblázatot szavakra. Majd én összeviszsa kimondom a sárga táblázat angol szavait, és nekik rá kell tenni a megfelelő magyar jelentést az elhangzott angol szóra. Ekkor már utánam ők is kórusban kiejtik az új szót. Ez után következik a szövegfeldolgozás. A következő óra elején újra ugyanígy átismételjük a szavakat, majd a sárga táblázatot is szétvágják szavakra. Ekkor már a magyar szavakat mondom (igyekszem az ő verziójukat felolvasni a kis papírszeleteikről), és nekik az angol megfelelőt kell rátenniük, majd valakit megkérek, hogy olvassa fel hangosan is az angol szót. Így elég sok kis borítékra vagy dobozra lesz szükségük, mert gyűlnek a szavak leckénként. Viszont mikor ismétlőórát tartunk, a szókétyákat összekeverve ugyanezzel a módszerrel ellenőrizzük, mennyire emlékeznek még a szavakra. Ezeket a táblázatokat otthon is használják, segítségükkel ismétlik át naponta az új szavakat (Öveges 2006).

Minden új nyelvtani résznél szókétyákat használunk, hogy segítségükkel szemléletessé tegyük az éppen tanult mondat szerkesztési szabályokat. Egyféle színű papírra írjuk a különböző mondatrészeket, és ha újabb szavakat adunk a készlethez, mindig csak ugyanolyan színű papírra írjuk őket. Például sötétzöldek az alanyi névmások, pirosak a birtokos névmások, sárgák az igék, kékek a főnevek, csak az egyszerű jelen idő *do* és az egyszerű



múlt idő *did* segédigéje van fehér papíron, hogy jól el tudjuk különíteni a funkcióját. (Természetesen a *do* mint cselekvő ige sárga színű kártyán is szerepel, így azonnal látványosan különválnak a *do* ige kétféle jelentése és funkciója.) Különböző színű papírra kerülnek a „nyelvtani szócskák” (prepozíciók, *-ing* végződés, írásjelek, kérdőszavak stb.), amelyek közé az aposztróf is tartozik. Szemléletesen össze lehet „csúsztatni” a segédigét a *not* szócskával az aposztróf segítségével, így pillanatok alatt világossá válik számukra, mi az összevonás. A fordított szórend megértése is szó szerint „egy mozdulat” a számukra a kártyák segítségével. A kezdő csoportokban minden hallgatónak külön mondatkirakó készlete van, és mindenki maga rakja ki az általam kért szerkezetet, majd ellenőrizzük, és ha szükséges, átrendezik a mondatot. Ez után írjuk csak le a füzetbe az új szerkezetet. Ha a későbbiekben kiderül, hogy egy már korábban tanult nyelvtani rész nem világos számukra, akkor megállunk, és újra kirakjuk szókárttyákkal a kérdéses szerkezetet, ezzel ismételve át a problémás részt. Az újrakezdő csoportokban nincs mindenkinek saját kártyacsomagja, ott egyszerre együtt rakjuk ki az órán az aktuális nyelvtani szerkezetet. Tapasztalatom szerint nagyon sokat segít a hallgatónak ez a kártyás módszer a számukra nehezen megragadható mondat szerkesztési szabályok megértésében és későbbi felidézésében.² Ezek a kártyák segítik az otthoni ismétlést, illetve az önálló tanulást is.

Az üzletekben kapható angol nyelvű szódominó készletek is jól alkalmazhatók az órákon. Ezeken az alapszókészlet szavai láthatók a hozzájuk tartozó képi illusztrációval. Óra eleji bemelegítő feladatként szoktam kérni, hogy közösen rakják ki a dominót. Ezzel egyrészt oldódnak a gátlások, hiszen közösen, egymással kommunikálva tudják csak megoldani a feladatot, közben helyezkednek, mozognak is. Másrészt így módon a dominón szereplő szókészletet az állandó ismétlésnek köszönhetően sikerrel memorizálják. Saját magunk is készíthetünk ilyen dominót az aktuális téma szavaiból.

Szintén hasznos bemelegítő vagy óra közbeni „lazító” feladat a betűkirakó. Angol szavakat mondok, amelyeket ki kell rakniuk egy betűkészletből. Ezzel a számukra nehezen elsajátítható helyesírást lehet gyakorolni, illetve magukat a kirakott szavakat is ismételiük. Ezt a feladatot lehet közösen vagy párokban, illetve kis csapatokban versenyezve is végezni. Ilyenkor motiváló lehet egy kis jutalom a győztes csapatnak.

A diszlexiás nyelvtanulók szótanulási nehézségeit csökkentheti, ha törekszünk a homogén gátlás kiküszöbölésére. A nyelvkönyvek azonban általában egy leckében vonultatják föl a tárgyalt témához kapcsolódó szókészletet. Például egyszerre kellene megjegyeznünk 20 új melléknévet, foglalkozásnevet vagy rokonsági fokozatot. Ezeket a szavakat ilyenkor csoportosítva eltérő színű *post it* papírra írják fel a hallgatók. Fontos, hogy mindig bevonjuk őket a kártyák megírásába, ezzel is gyakorolják a helyesírást! A női rokonok

² A fentebb már említett az oktatótól elvárt rugalmasságot és kreativitást példázza az az eset, amikor egy újrakezdő csoportban az első mondatkirakó feladatnál az egyik hallgató elmondta, hogy ő téveszti a színeket és neki ez a módszer egyáltalán nem segít, sőt, inkább csak összezavarodik. Számára ekkor vele közösen egy külön kártyakészletet készítettünk el, amelyben a színek helyett mértani formák különböztetik meg az egyes mondatrészeket. Például háromszög alakú kártyára írtuk az igét, négyzet alakúra a főneveket, kör alakúra a jelzőket stb. Az órákon és otthoni gyakorlásnál is ő ezt a külön készletet használta sikerrel.

elnevezéseit például rózsaszín, férfi rokonok elnevezéseit kék, a semleges elnevezéseket sárga papírra írjuk. Ezeket párosíthatjuk a táblára kiragasztva, vagy a magyar megfelelőiket is papírszeletekre írva rakhatják ki őket egymás mellé. Fontos, hogy minél többször vegyék kézbe a szavakat nemcsak az adott órán, hanem később ismétlésképpen is elővéve őket. Gyakran az órakezdésre várakozva szoktam kezükbe adni a kártyacsomagot, hogy gyülekezés közben rakják fel őket valamilyen szempont szerint a táblára. Így órakezdésre készen áll a szókészlet, ők pedig bemelegszenek és feloldódnak a közös tevékenységben.

A diszlexiásoknak nem mindegy, hogy milyen színű papíron milyen színű betűket kell elolvasniuk, illetve hogy milyen betűtípust és milyen betűméretet néznek (Kormos-Smith 2011). Ezek alapján mivel a fehér papíron fekete betűt látják a legkevésbé jól, a kiadott szövegeket és feladatokat (a hosszabb könyvbéli olvasmányokat is ki szoktam nekik adni külön papíron gépelve) színes papíron adom ki nekik 14-es betűmérettel és Arial betűtípussal. Ezt, ahogy már fentebb említettem, az integrált csoportban tanuló diszlexiás hallgatóknak is megtehetjük, hogy segítsük haladását.

Említettem már a személyes élmények bevonásának szerepét a nyelvtanulási folyamatba. Legegyszerűbb gyakorlati példája ennek az, hogy minden óra elején megbeszéljük, milyen az idő. Nem veszünk egyszerre sok idetartozó kifejezést, hanem mindig csak azt tanítom meg nekik, amilyen ténylegesen az aktuális idő. Így az ablakon kinézve mondjuk el, milyen az idő. Egy teljes tanév alatt szinte az összes időjárás tényező előfordul, így lassan, fokozatosan, a valósághoz kötvé tanulják meg a szükséges kifejezéseket.

Bemelegítésként és ismétlésként gyakran kezdjük az órát kérdéslánccal. Az adott témában vagy nyelvtani szerkezettel kell egy-egy kérdést kigondolniuk, amelyet az első hallgató feltesz valakinek, aki válaszol, és egyben felteszi a saját kérdését valaki másnak. Így körbeérve mindenki kérdez és válaszol. Közben a felmerülő problémákat tisztázzuk, s egymást is jobban megismerjük. Ilyenkor legyen a tanár is része a láncnak, ez motiválja a hallgatókat, és oldja az órai hangulatot is.

A koncentráció és a motiváló órai légkör fenntartására időként jó úgynevezett „mozgató” feladatokat beiktatni, különösen az esti órák esetén. Ez lehet egyszerűen olyan feladat, amikor a hallgatóknak fel kell állniuk, és egymástól információt kell szereznük. Lehet olyan feladat is, amikor szókétyákat kell kiragasztani a teremben található tárgyakra, vagy ellentétpárokat kell alkotni a kártyákon lévő szavakkal. Ha ezt nem a helyükön ülve a pad tetején kell elvégezni, hanem felállva a terem közepén, a földön kirakni, máris motiváltabbak, mozgás közben felélénkölnek, és vidámabban végzik a feladatot. Tapasztalatom szerint könnyebben tudják a későbbiekben előhívni a megfelelő angol kifejezést is. A megszokottól eltérő helyek, helyzetek, feladatok mindenképpen segítik a megjegyzést és a későbbi felidézést.

Nyelvvizsga

A kurzusainkra jelentkező diszlexiás hallgatók egy része teljesen felmentett a nyelvvizsga-kötelezettség alól, egy része vagy az írásbeli, vagy a szóbeli rész alól van felmentve, illetve vannak, akiknek nincs felmentésük. Utóbbi csoportnál természetesen fontos ténye-

z, hogy nem saját kedvükért, hanem kényszerből tanulják a nyelvet. Ez nem teszi lehetővé, hogy valóban stresszmentesen vegyenek részt a kurzuson. Ezzel szemben az, ha valaki felmentéssel jön ugyan a kurzusra, de kedvvel és motiváltan érkezik, az jótékonyan hat a nyelvi fejlődésére. A nyelvvizsga-kötelezettség alóli felmentés nem intézetünk hatásköre, ezt az illetékes tanulmányi osztályok, illetve az esélyegyenlőségi koordinátorok intézik. Azt viszont minden nálunk tanuló hallgatónak fontos elmondani, hogy a heti egyszeri nyelvóra nem elegendő a nyelvvizsga letételéhez, emellett rengeteg önálló munkára és más nyelvtanulási formára is szükség van. Amennyiben a felsőoktatási nyelvoktatás átalakul, és a szaknyelvi képzés kerül előtérbe a nyelvvizsga-követelmény helyett, véleményem szerint jobban integrálódhatnak majd a diszlexiás hallgatók is a nyelvi képzésbe, hiszen szakmájukhoz kapcsolódva, bizonyos, a gyakorlatban valóban szükséges nyelvi készségeket ők is könnyebben sajátíthatnak majd el, és ezáltal motivációjuk is nagyobb lehet.

IRODALOM

- Birsh, Judith R. (szerk.) 1999: *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Bryant, Peter – Bradley, Lynette 1985: *Children's reading problems*. London: Basil Blackwell.
- Cottrell, Stella 2003: Students with dyslexia and other specific learning difficulties. In: Powell, Stuart (szerk.): *Special teaching in higher education- Successful strategies for access and inclusion*. London & Sterling: Kogan, 121–139.
- Gyarmathy Éva 2007: *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Krashen, Stephen 1987: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kormos Judit – Mikó Anna 2010: Diszlexia és az idegen-nyelvtanulás folyamata. In: Kormos Judit – Csizér Kata (szerk.): *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség zavarok*. Budapest: Eötvös Kiadó, 49–77.
- Kormos Judit – Sarkadi Ágnes – Kálmos Borbála 2010: Részképesség-zavarok és nyelvvizsgáztatás. In: Kormos Judit – Csizér Kata (szerk.): *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség zavarok*. Budapest: Eötvös Kiadó, 79–99.
- Kormos Judit – Smith, Anne Margaret 2011: *Teaching languages to learners with specific learning difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Magyar Köztársaság Országgyűlése 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról.
- Magyar Köztársaság Országgyűlése 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról.
- Meixner Ildikó 1993: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Nijkowska, Joanna 2010: *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Öveges József Gyakorló Középiskola és Gimnázium 2006: *Módszertani Füzetecske*. Budapest.
- Peer, Lindsay 1999: What is dyslexia? In: Smythe, Ian (szerk.): *The dyslexia handbook*. Reading: BDA.
- Ranschburg Pál 1939: *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Budapest: Novák Rudolf és Társa.
- Robinson-Tait, Carola 2003: *Dyslexia and modern language teaching*. [www.dyslexiaparent.com/mag46.html – 2012.11.05.]
- Schneider, Elke – Crombie, Margaret 2003: *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton.



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Galambos Gábor*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

Megjelent: 700 példányban

E–press Nyomda Kft., Szeged. Felelős vezető: *Engi Gábor* ügyvezető

ISSN 2063-3734



TÁMOP-3.1.5-09/A-2-2010-0031

Szaktanárok mentorszerepben a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolájában, Alapfokú Művészetoktatási Intézményében és Napközi Otthonos Óvodájában

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye, Napközi Otthonos Óvodája 19 831 430 Ft támogatást nyert el a TÁMOP-3.1.5-09/A kódszámú Pedagógusképzés támogatás című pályázati kiírás keretében.

2010. július 1-jén kezdődött az a projekt, amelynek keretében a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Alapfokú Művészetoktatási Intézménye és Napközi Otthonos Óvodája 5 pedagógusa 4 féléves szakirányú továbbképzés keretében gyakorlatvezető mentorképesítést szerzett, szakvizsgázott pedagógussá vált. A pályázat keretében 5 db laptop megvásárlására volt lehetőség, amelyet a továbbképzésben résztvevő pedagógusok használatra megkaptak az intézménytől. A pályázatban megadott ütemtervnek megfelelően haladt a projekt

szakmai megvalósítása. Ezen tevékenységek mellett folyamatos volt a tájékoztatás és nyilvánosság, valamint a projektmenedzsment tevékenysége is. A projektmenedzsment folyamatosan nyomon követte és dokumentálta a projekt megvalósítását (mind szakmai, mind pénzügyi szempontból), figyelte az indikátormutatók teljesülését.

A projektben vállalt tevékenységeket a tervezett ütemezés szerint 2012. augusztus 31-ig valósítottuk meg.

